

**Orizzonti della sostenibilità educativa:
tra trascendentalità e corporeità, virtualità e territorio**

**Horizons of educational sustainability:
between transcendentality and corporeality, virtuality and territory**

a cura di / editor
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

L. S. Agrati, M. Annarumma, V. Balzano, M. Benetton, M. Bonomi, L. Capra, M. C. Castaldi, L. Ceccacci, V. Ciarocchi, R. Codella, F. Corona, A. Cuppari, T. De Giuseppe, D. Di Palma, E. Ercolano, A. Federici, L. Federici, N. Ferri, F. Finazzi, D. Forni, E. Gabbi, A. Gargano, A. Gargiulo Labriola, M. Giuriato, D. Gulisano, A. Ianniello, R. Indelicato, N. Lovecchio, M. E. Matteri Gentili, E. Miatto, R. Michielotti, E. Podovšovnik, N. Ragonesi, R. Ricciardi, L. Rossi, N. Russo, V. Salerno, B. Saltarelli, S. Sandrini, G. Scarlatti, S. Scarpa, M. Schlauch, R. Sicurello, A. Stefanini, V. Tamborra, C. Tino, M. Valentini, N. Valenzano, Y. Vargiu, L. Venturi, A. Vischi

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); Kristina 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 Tzuril (Bar Hilla 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 LUGLIO 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 LimeSurvey 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 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 criteria 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 **Rita Minello**

Orizzonti della sostenibilità educativa: tra trascendentalità e corporeità, virtualità e territorio / *Horizons of educational sustainability: between transcendentality and corporeality, virtuality and territory*

DALL'ORIZZONTE FORMATIVO ALL'ORIZZONTE LAVORATIVO / FROM THE TRAINING HORIZON TO THE WORKING HORIZON

2 Simona Sandrini

Sviluppo umano e sostenibilità: orizzonte formativo / *Human development and sustainability: educational horizon*

12 Riccarda Michelotti

La competenza imprenditoriale a scuola: risultati preliminari di una ricerca in Provincia di Trento / *Entrepreneurship competence at school: preliminary results of a research in the Province of Trento*

28 Vito Balzano

Crisi economica e crisi educativa. Una nuova idea di welfare sostenibile nella complessità del post Covid-19 / *Economic crisis and educational crisis. A new idea of sustainable welfare in the complexity of post Covid-19*

40 Antonella Cuppari

Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia / *Interacting with the development discourses of a territory: a research on the effects of the crisis by COVID-19 in system of socio-educational services in Lombardy*

50 Alessandra Vischi

Sostenibilità e imprese per generare il bene comune. Progettualità, Post-Covid 19, Società benefit / *Sustainability and enterprises for Common Good. Design, Post-Covid19, Benefit Corporation*

57 Nicolò Valenzano

Lavoro educativo di comunità, partecipazione giovanile e innovazione sociale. Una ricerca in tre valli alpine / *Community educational work, youth participation and social innovation. A research in three alpine valleys*

66 Alessandra Gargiulo Labriola

La formazione dei giovani nei tempi della pandemia: la sfida dell'apprendistato in assetto lavorativo / *Training of young people in times of the pandemic: the challenge of apprenticeship in the workplace*

77 Rosa Indelicato

Pedagogia ed economia: un'alleanza possibile / *Pedagogy and economics: a possible alliance?*

88 Enrico Miatto, Luciana Rossi, Beatrice Saltarelli

Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici / *Apprenticeship as learning. Investigating the accompaniment to practice of socio-pedagogical professional educators*

96 Concetta Tino, Ambra Stefanini

Apprendimento a distanza all'università nel periodo del Covid19 e confronto con la mo-

dalità F2F: percezioni di studenti e studentesse / *Distance learning at the university in the period of Covid19 and comparison with the F2F mode of learning: the perceptions of students*

- 112 **Alessia Gargano**
Qualificare le attività di piccolo gruppo nei contesti universitari: il caso degli studenti con OFA nella didattica a distanza / *Qualifying small group activities in university contexts: the case of students with Additional Educational Obligations in distance learning*
- 122 **Tonia De Giuseppe, Eva Podovšovnik, Maria Annarumma, Annalisa Ianniello, Felice Corona**
Flipped Inclusion, tra Complessità pandemiche ed ecosostenibilità didattica / *Flipped Inclusion, between pandemic complexities and didactic eco-sustainability*
- 138 **Maria Ricciardi**
Per costruire competenze orientative: ambienti di apprendimento e professionalità docente / *To make guidance skill: learning environments and teaching professionalism*
- 150 **Noemi Russo**
(Ri)formare docenti e studenti tramite la pratica del dibattito / *(Re)train teachers and students through debate*
- 157 **Valeria Tamborra**
Emergency Distance Learning all'Università. Il futuro della didattica universitaria tra policy accademica e openness della formazione / *Emergency Distance Learning at University. The future of academic education between university policies and educational openness*

SOSTENIBILITÀ: TRA VIRTUALITÀ E TERRITORIO / SUSTAINABILITY: BETWEEN VIRTUALITY AND TERRITORY

- 169 **Michael Schlauch**
Verso la fine della scuola? L'utilizzo della Social Science Fiction per esplorare prospettive pedagogiche sulla tecnologia / *Towards the end of school? Using Social Science Fiction to explore pedagogical perspectives on technology*
- 179 **Laura Sara Agrati**
L'emergenza da coronavirus come verifica delle competenze digitali dei docenti. Indagine sulla pregressa formazione in servizio / *The coronavirus emergency as check of teachers' digital skills. Investigation on previous in-service training*
- 193 **Elena Gabbi**
La sfida dei Learning analytics per gli insegnanti tra ambienti digitali di apprendimento e competenze professionali / *Learning analytics, a challenge for teachers between digital learning environments and professional competencies*
- 205 **Maria Chiara Castaldi**
Il rapporto scuola - famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica / *The school-family relationship in the post-COVID 19 school community: towards a necessary pedagogical rewriting*
- 211 **Federica Gualdaroni**
Alcuni percorsi, strategie e materiali per l'intervento sull'ansia / *Some paths, strategies and materials for intervention on anxiety*
- 218 **Laura Ceccacci**
La sfida della valutazione in DaD: note a margine di un percorso di formazione per docenti della secondaria di area umanistica / *Challenge to assessment in distance learning: notes from a humanities teachers' training in secondary school*
- 228 **Mirca Benetton, Giulia Scarlatti**
Sconfinamenti *outdoor*. Un percorso di educazione diffusa alla sostenibilità a partire dalla scuola / *Crossing borders outdoor. A pathway to a widespread education for sustainability starting from school*
- 237 **Daniela Gulisano**
L'azione didattica inclusiva del docente: verso una scuola post Covid-19 equa e sostenibile / *The inclusive didactic action of the teacher: towards a fair and sustainable post-Covid-19 school*

- 246 **Martina Ercolano**
Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto / *The museum as a space for education to sustainable development. A path of formation of the Self through the art of portraiture*
- 255 **Dalila Forni**
Topolino e l'educazione ambientale. L'impegno ecologico del fumetto tra fiction e non-fiction / *Topolino and environmental education. The ecological commitment of the comic between fiction and non-fiction*
- 266 **Yuri Vargiu**
I laboratori espressivi e di scrittura come mezzo per favorire l'espressione di sé nella disabilità / *The expressive and writing workshop as a means to promote self-expression in disability*
- 273 **Rossana Sicurello**
L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19 / *Civic Education as a new paradigm in the post Covid-19 complexity school*
- 289 **Fausto Finazzi, Marta Bonomi**
Il valore della fiaba nel passato e nel presente. La fiaba intesa come creazione originata dal connubio tra profondità dell'anima umana e processi universali / *The value of the fairy tale in the past and in the present. The fairy tale as a creation originated by the combination between the depth of the human heart and universal processes*
- 308 **Luca Capra, Nicola Lovecchio**
Imparare giocando / *Learn by playing*

SOSTENIBILITÀ E TRASCENDENTALITÀ / SUSTAINABILITY AND TRANSCENDENTALITY

- 316 **Vincenzo Salerno**
Cambiare paradigma, cambiare l'educazione. Le sfide post-Corona e la centralità del nesso identità individuale - comunità alla luce di alcune riflessioni di E. Morin e Ch. Taylor / *Changing paradigms, changing education. Post-Corona challenges and the centrality of the link between personal and collective identities, based on E. Morin and Ch. Taylor theories*
- 329 **Vincenzo Salerno**
Riformare il pensiero, insegnare a vivere. Il post-Corona: formare alle competenze dell'agire, dell'articolare e del valutare alla luce di alcune riflessioni di E. Morin e Ch. Taylor / *Reshaping the way of thinking, teaching how to live. Post-Corona: forming behavioural, articulating and evaluation skills, based on E. Morin and Ch. Taylor theories*
- 343 **Stefano Scarpa**
La trascendentalità dell'essere-con nella didattica delle scienze motorie / *The transcendentality of being-with in the didactics of sports sciences*
- 364 **Valerio Ciarocchi**
La mediazione del linguaggio musicale per una rinnovata integrazione didattica / *The mediation of musical language for a renewed didactic integration*

SOSTENIBILITÀ E CORPOREITÀ / SUSTAINABILITY AND BODY

- 378 **Dario Colella, Pierluigi Invernizzi, Andrea Ceciliani**
Il Syllabus nelle discipline motorie e sportive. Obiettivi formativi e risultati di apprendimento. Problemi e prospettive / *The Syllabus in motor and sports disciplines. Educational objectives and learning outcomes. Problems and perspectives*
- 394 **Nicoletta Ferri**
Corpo, rito e Com-munus: per una formazione più sostenibile / *Body, Ritual and Communus: towards a more sustainable education*
- 403 **Davide Di Palma**
Stimolare la formazione educativa nella scuola attraverso lo sport: un progetto didattico sperimentale / *Stimulating educational training in the school through sport: an experimental didactic project*

- 419 **Manuela Valentini, Maria Elena Mattei Gentili**
Movimento ed emozioni: dalla letteratura all'analisi critica di alcuni studi. Revisione sistematica / *Movement and emotions: from literature to a critical studies analysis. Systematic review*
- 431 **Ario Federici, Luca Federici**
Motor and environmental education: legislation and developments in the School / *Educazione motoria e ambientale: legislazione e sviluppi nella Scuola*
- 442 **Matteo Giuriato, Noemi Regonesi, Nicola Lovecchio, Roberto Codella**
Deficit di attenzione ed iperattività: analisi e definizione di un programma motorio / *Attention deficit hyperactivity disorder: analysis, and definition of a motor program*
- 452 **Manuela Valentini, Letizia Venturi**
Il momento ricreativo-motorio nella Scuola dell'Infanzia / *The recreational-motor moment in the Kindergarten*

RECENSIONI / BOOK REVIEWS

- 467 **Gabriella Aleandri**
Luca Refrigeri, *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI secolo*

Orizzonti della sostenibilità educativa: tra trascendentalità e corporeità, virtualità e territorio i Horizons of educational sustainability: between transcendentality and corporeality, virtuality and terri-

Rita Minello

Università Niccolò Cusano – Telematica Roma - rita.minello@unicusano.it

In base alle sollecitazioni dell'emergenza sanitaria gli studiosi e ricercatori europei attivano un consistente numero di iniziative innovative di ricerca, col fine di migliorare la base delle competenze specifiche nella formazione di insegnanti e studenti, come pure dei decisori politici. Al fine di creare un circolo virtuoso di miglioramento continuo, nelle nuove pratiche di insegnanti, ricercatori e responsabili politici, sono, tuttavia, necessarie alcune importanti aree di cambiamento culturale. Il cambiamento culturale, che sembra emergere come necessità prioritaria dall'emergenza sanitaria e dalla situazione globalmente precaria dell'ambiente, è rappresentato dalla sostenibilità, che nel nostro settore va declinato come sostenibilità educativa, per far fronte alla sostenibilità socio-ambientale.

Orientati a tale *vision* del sistema educativo, gli insegnanti devono riuscire a guardare oltre le loro scuole per ripensare le pratiche didattiche in funzione ambientale e sostenibile, i responsabili delle policy educative devono "valorizzare" e applicare la ricerca sui temi della sostenibilità, dimostrando volontà politica di attuazione e di sviluppo, mentre i ricercatori devono lavorare più da vicino con gli insegnanti, per migliorare la base di conoscenza sulle pratiche educative relative ai temi della sostenibilità.

Si tratta di questioni-chiave della ricerca educativa e dell'alta formazione degli insegnanti che, con varia natura, sono presenti nelle esigenze di sviluppo indicate dall'OECD (2021a, 2021b, 2021c). Dal 2003 L'OECD segnala l'importanza di iniziative politiche dei vari Stati membri a sostegno dell'efficacia della ricerca educativa e dello sviluppo di settore. Declinando tali esigenze con focus "sostenibilità", ne deriva, oggi, l'esigenza di iniziative di ricerca e formazione orientate a:

1. Migliorare l'attenzione per la ricerca di base ispirata alla sostenibilità.
2. Accumulare e diffondere conoscenze sistematiche sull'educazione alla sostenibilità.
3. Rafforzare a livello di sistema la capacità di ricerca orientata all'educazione alla sostenibilità.
4. Migliorare i sistemi scolastici attraverso una ricerca basata strategia di ottimizzazione continua dei principi e delle iniziative di sostenibilità.

Per sviluppare nei sistemi scolastici competenze e iniziative di sostenibilità, è tuttavia necessario che le tre comunità – degli operatori, dei ricercatori e dei decisori politici – rafforzino il lavoro secondo prospettive comuni e sinergiche, valorizzino le buone pratiche, nella consapevolezza che il miglioramento continuo sarà lento, forse più lento dei problemi socio-ambientali che avanzano.

Non esistono "soluzioni" rapide quando l'obiettivo è migliorare non solo la capacità di ricerca dei ricercatori, ma anche le competenze a livello di sistema (OECD, 2003), comprese quelle dei professionisti e dei responsabili politici coinvolti nell'istruzione. La strategia da scegliere è destinata a delinearli come strategia a lungo termine, per la quale è necessario prepararsi a uno sforzo prolungato.

Tutto ciò implica partnership e collaborazioni molto più strette tra ricercatori e insegnanti, che si impegnano in un dialogo costante attraverso il quale co-progettare, attuare e valutare progetti di ricerca e sviluppo sostenibile. Un tale ruolo coinvolge *in toto* le università, sedi complementari di ricerca e creazione di conoscenze-competenze.

Macy usa i termini *The Great Turning*, la Grande Svolta, per definire «il passaggio epocale dalla società della crescita industriale a una *società che sostiene la vita*» (Macy, 2007, p. 140). Una svolta che, secondo lo studioso, può avvenire tramite diverse azioni e dimensioni: *azioni di mantenimento* (dove la coscienza è sollevata dall'attivismo e dalla protesta, come quelle contro l'estrazione dei minerali); *azioni di cambiamento strutturale* (come la costruzione di alternative sostenibili di produzione e consumo dei beni, assistenza alle comunità che praticano i cambiamenti necessari, etc.); *dimensioni di "cambiamento di coscienza"* che richiedono «un profondo cambiamento nella nostra percezione della realtà» (Macy, 2007, p. 145). Si tratta di una trasformazione radicale in senso ecologico e sostenibile, dove l'educazione è vista come indispensabile per legittimare e perpetuare una società pronta al cambiamento sociale (cambiamento di coscienza), che si verifica a fianco del cambiamento educativo: la società cambia l'educazione, l'educazione cambia la società (raramente?).

Nelle aree della sostenibilità l'educazione diventa importante per tre ragioni (Buckles, 2018): *in primo luogo*, non basta la trasformazione sociale, interessa piuttosto il *modo* secondo cui il cambiamento della società viene attuato e rafforzato; *in secondo luogo*, l'educazione sostenibile non può realizzarsi esclusivamente all'interno delle quattro mura di un'aula, perché la sua dimensione è quella del Lifelong learning, che permette di guardare al futuro, qualunque esso sia; *in terzo luogo*, solo attraverso l'educazione possono svilupparsi, nelle persone *habitus* mentali eco-sostenibili, per una società trasformata.

Molta parte della formazione e della ricerca educativa si impegna saldamente in questa terza dimensione. La rivista *Formazione & Insegnamento* cerca di fare la sua parte con il terzo volume sui diversi temi del rapporto educazione-sostenibilità.

Le sezioni del n. 2-2021 di *Formazione & Insegnamento* hanno lo scopo di raccogliere e diffondere gli orizzonti della ricerca relativa alla sostenibilità educativa. Le direttrici secondo cui si sono espressi gli autori di questo numero *spaziano dall'orizzonte formativo all'orizzonte lavorativo* (prima sezione), indagano la sostenibilità *tra virtualità e territorio* (seconda sezione), analizzano gli elementi di raccordo *tra sostenibilità e trascendentalità* (terza sezione), infine, si dedicano alla natura profonda delle risorse di *sostenibilità e corporeità* (quarta sezione). Vengono forniti esempi scolastici e formativo, modelli e progetti, come pure risposte a domande di natura etica. Molti contributi discutono le premesse per un'educazione innovativa alla sostenibilità.

Vorrei ringraziare studiosi e colleghi che si sono impegnati in contributi sulle caratteristiche e modalità della ricerca educativa e hanno contribuito a chiarire le direttrici degli studi sia formali che informali sulla sostenibilità, relativamente ai suoi risvolti pedagogici.

Riferimenti bibliografici

- Buckles, J. (2018). *Education, Sustainability and the Ecological Social Imaginar: Connective Education and Global Change*. Cham, SH: Palgrave Macmillan.
- Macy, J (2007). *World as Lover. World as Self*. Berkeley: Parallax Press.
- OECD (2003). *New Challenges for Educational Research*. Paris. Available at: https://read.oecd-ilibrary.org/education/new-challenges-for-educational-research_9789264100312-en#page1
- OECD (2021a). Global prospects are improving but performance diverges strongly across countries. *Economic Outlook: Statistics and Projections*, 109(1). Paris. Available at: https://www.oecd-ilibrary.org/economics/data/oecd-economic-outlook-statistics-and-projections/oecd-economic-outlook-no-109-edition-2021-1_4229901e-en
- OECD (2021b). *Education in Eastern Europe and Central Asia: Findings from PISA*. Paris. Available at: <https://doi.org/10.1787/ebbeb179-en>
- OECD (2021c). *Les membres du Comité d'aide au développement et la société civile*. Paris. Available at: https://www.oecd-ilibrary.org/development/les-membres-du-comite-d-aide-au-developpement-et-la-societe-civile_d20b5deb-fr

Dall'orizzonte formativo all'orizzonte lavorativo
From the training horizon to the working horizon





Sviluppo umano e sostenibilità:
orizzonte formativo
Human development and sustainability:
educational horizon

Simona Sandrini

Università Cattolica del Sacro Cuore - simona.sandrini@unicatt.it

ABSTRACT

The 2030 Agenda for Sustainable Development is the roadmap for a shared global change. The vision behind it must be critically assessed by pedagogy; indeed civilization is not exclusively linked with the achievement of socio-economic goals. In terms of sustainable human development, the sense of the educational horizon is centred on the person. Moving towards a fair and supportive society means relying on younger generations who qualify themselves as just, generous and respectful. For every SDGs, they should adopt lifestyles, mode of communication, production and consumption, that are oriented towards fraternity. In this context, the common good is a guarantee for personal dignity. A new civilisation's path can grow from the humanizing force of collaboration between young people. To develop this aspiration, the civic commitment of the University's Third Mission can be focused on sustainability, also in the complexity of post-Covid 19.

*L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è la roadmap di un cambiamento condiviso planetario: necessita di essere approfondita in modo critico dalla pedagogia, poiché la civiltà non è in via esclusiva la realizzazione di traguardi socio-economici. In chiave di un durevole *sviluppo umano*, l'essere persona è l'orizzonte di senso formativo. Muovere verso una società equa e solidale significa fare affidamento su giovani generazioni giuste, generose e rispettose, che adottino per ciascun SDGs stili di pensiero e azione, di vita e professione, di comunicazione, produzione e consumo, orientati al benessere come fraternità e al bene comune come garanzia di dignità personale. Un nuovo corso della civiltà può scaturire dalla forza umanizzante della *collaborazione* dei giovani in tale direzione. Da qui l'impegno civico di Terza missione dell'Università imperniato sulla sostenibilità, che avrà seguito anche nella complessità del post-covid 19.*

KEYWORDS

Pedagogy, Education, Human development, Sustainability, Agenda 2030. Pedagogy, Formazione, Sviluppo umano, Sostenibilità, Agenda 2030.

1. Sviluppo umano, orizzonte formativo per l'Agenda 2030

La sostenibilità è una categoria che “abita” il pedagogico ed una frontiera del discorso transdisciplinare che da anni alimenta il dibattito e la ricerca sullo sviluppo. Rimanda alla possibilità di mantenere e prostrarre, convalidare e difendere la relazione armonica tra le umane generazioni e l'ambiente circostante. Nel novero di una *pedagogia dell'ambiente* «il cui oggetto e la formazione umana nel suo rapporto con le sfide della sostenibilità economica, sociale ed ambientale» (Malavasi 2017, p. 17) e assumendo il costruito culturale dell'*ecologia integrale* giacché riafferma che «tutto nel mondo e intimamente connesso» (Francesco 2015, n. 16), il presente contributo riconosce all'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (United Nations 2015) il ruolo di *roadmap* per un cambiamento condiviso su larga scala.

È un programma d'azione ambizioso quello che anima l'*Agenda*, al contempo globale e locale, per porre fine ad ogni forma di povertà e fame; per combattere le disuguaglianze e costruire società pacifiche, giuste ed inclusive; per proteggere i diritti umani e promuovere l'uguaglianza di genere; per assicurare la salvaguardia del pianeta e le risorse naturali; per una crescita economica sostenibile, inclusiva e duratura per una prosperità condivisa e un lavoro dignitoso per tutti.

L'*Agenda* deve essere approfondita in modo critico dalla pedagogia, *iuxta propria principia*: poiché la civiltà non è in via esclusiva la realizzazione di traguardi socio-economici e funzionali. Come non si può ambire allo sviluppo sostenibile senza tener conto della complessità ecosistemica della realtà, a maggior ragione ciò si rende impossibile considerando un “uomo semplificato” nella sua valenza ontologica. L'umano non può essere relativizzato a coordinate come l'utilità (Dozza 2012): la sua dignità immateriale è la capacità dell'oltre e del meglio (Chionna 2007) da cui dipende una comunità di destino. L'essere persona è l'orizzonte di senso formativo (Malavasi 2020a) per orientare lo sviluppo, da promuovere attraverso l'*Agenda*. I diciassette obiettivi ONU sono sì *goal*, ma anche traiettorie di crescita spirituale verso un fine più elevato: l'adesione al bene comune, nel rispetto dell'altro come se stesso in istituzioni giuste (Ricœur 1990). La speranza progettuale è la fiducia nella proiezione concreta dell'umano, così inteso, sulla realtà.

La multiforme domanda di sostenibilità che sta emergendo sempre con più forza nel dibattito pubblico necessita allora di essere ricondotta all'aurorale nucleo identitario della questione umana (Sandrini 2020). È la persona nella sua integrità, come singolo e come collettività, il primo e l'ultimo testo unitario dell'educazione e della formazione: «bisogna insegnare il civile come il primato delle persone sulle cose, persuadendo della rilevanza assoluta dell'umano, esposto, nella sua fragilità, al disprezzo e alla sopraffazione, alla crudeltà e all'annientamento» (Malavasi 2020b, p. 76).

In questo quadro interpretativo, ruolo della pedagogia è mutare gli obiettivi di sviluppo sostenibile in chiave di *sviluppo umano* durevole. Occorre spronare le nuove generazioni a pensare ai probabili cambiamenti dell'assetto ambientale e politico-economico-sociale anche e soprattutto in riferimento all'esperienza personale: ossia, educare a porre in stretta correlazione le variazioni auspiccate o preventivate nel mondo esterno e quelle che essi possono realizzare nella propria sfera di vita (Pati 1984, p. 132).

Muovere verso una società equa, solidale e duratura significa, infatti, fare affidamento su nuove generazioni giuste, generose e rispettose, che adottino per ciascun SDGs stili di pensiero e azione, di vita e professione, di comunicazione, produzione e consumo orientati al benessere come fraternità e al bene comune

come garanzia di dignità personale. «Non parole vuote, ma che, dal punto di vista pedagogico, è possibile concretizzare attraverso percorsi di formazione capaci di generare persone che poi sapranno costruire famiglie solidali, comunità scolastiche, economie di comunione, imprese sociali: un impegno etico, razionalmente ed emotivamente costruito, che può e deve essere posto al centro di progetti educativi permanenti e integrati» (Loiodice 2017, p. III).

Ciò delinea un accostamento euristico ed emancipativo del pedagogico quanto mai urgente, sia in una contemporaneità culturale che guarda con sospetto tutto ciò che in educazione e in formazione non è calcolo dalle ricadute immediate e misurabili economicamente, sia nella fragilità delle emergenze attuali come la pandemia Covid-19, che ha condotto l'umanità su quel confine liminare che sprona a migliorare (Agostinetta & Bugno 2020).

La tempestiva diffusione planetaria del virus sembra aver accelerato la consapevolezza sulla stretta e inscindibile connessione che intercorre tra l'ecologia umana, l'ecologia ambientale, l'ecologia economica e l'ecologia socio-culturale. Un paradosso implicito nel temporaneo "distanziamento sociale" (*social distancing*) è che è reso possibile solo laddove si mettano in campo capacità combinate (Nussbaum 2012) a favore degli altri e della comunità: si ambisce a una distanza che è umanamente prossima e universale. Anche l'idea di "conoscenza" nell'urgenza sanitaria sta assumendo il valore culturale, ancorché economico, di bene di tutti e per tutti, primario e indispensabile, rendendosi evidente la fragilità di una sua accezione in termini di qualità solo individuale e competitiva: conoscere significa "avvertirsi" dei propri limiti e riconoscere l'importanza di avere accanto gli altri. Le capacità acquisite non costituiscono soltanto un'utilità personale da scambiare sul mercato, ma un bene per la società. «La decisione di tanti giovani di iscriversi alle università anche in questi tempi difficili è un segno importante, e un'opportunità che questa generazione offre alla società e agli adulti di oggi di costruire il futuro; ed è un'opportunità preziosa, da sfruttare con cura, perché non possiamo sapere quante altre volte i giovani ci daranno fiducia» (Anelli 2020, p. 3).

Rinnovando la passione educativa, dobbiamo "scommettere" sui giovani per fare un passo trasformativo verso un futuro comune migliore. Loro sono il testo vivo per l'avverarsi della sostenibilità: «Il profondo potenziale, la insondata, straordinaria risorsa di intelligenza che i giovani costituiscono a se stessi e a noi e data, in questo inizio di millennio, dal fatto che la loro intelligenza chiama connessione e lavora alla connessione» (Margiotta 2018, p. 11). Nella vitale e irrinunciabile prospettiva di senso umano, la sostenibilità ambita dall'*Agenda* è proprio una sfida connettiva in chiave conciliativa: tra plurimi obiettivi di sviluppo, tra prosperità economica, sociale e ambientale, tra nazioni e geografie, tra esigenze globali e locali di diversi *stakeholder* tra cui l'umanità e la natura, tra più generazioni, tra imprese e istituzioni, tra pubblico e privato, tra *profit, no profit* e *for benefit*. Conciliare è capacità di innovare, è propensione progettuale a comporre le migliori integrazioni sostenibili nel momento presente, non semplificando la rosa dei diritti in gioco ma potenziando il coinvolgimento fiducioso delle persone in processi creativi.

Se diciassette sono gli obiettivi individuati dall'*Agenda 2030*, infinite sono le strade per poterli raggiungere e superare laddove si porti in dono la cifra dell'umano al discorso sullo sviluppo sostenibile: chi meglio dei giovani e delle nuove generazioni, per le caratteristiche di sensibilità ecologica, vitalità creativa e disponibilità ad aprirsi al nuovo, potrebbero accompagnare con solerzia questo processo trasformativo? A loro spetta un compito immaginativo, al limite tra volere

e dovere, in cui, all'appiattimento sulle fatiche del dato di realtà, si sostituisca un anelito di speranza, un tocco di libertà immaginativa, che lasci intravedere scenari futuri di bellezza.

2. Sostenibilità, l'impegno civico dell'Università

Le giovani generazioni sono portatrici di un potenziale di sviluppo che coincide con il bene di tutti e di ciascuno, da sperimentarsi attraverso quel coefficiente di creatività chiamato "talento" (Margiotta 2017): è la continua capacità personale di immergersi nell'ambiente e trarne le maggiori opportunità, grazie all'insieme di predisposizione naturale e volontà, libertà di realizzarsi e responsabilità, formazione e adesione a valori, spirito di ricerca e atteggiamento coraggioso di fronte al rischio, alla lotta, alla sofferenza, all'insuccesso.

«L'attenzione deve essere rivolta al rapporto tra creatività e appello etico-educativo. *L'emozione di conoscere e il desiderio di esistere* rappresentano un raccordo essenziale tra obiettivi dell'educazione e azioni politiche per favorire la partecipazione e il cambiamento» (Malavasi 2020a, p. XIII) generando tra i giovani uno slancio fraterno (Francesco 2020). Un orizzonte trasformativo che può essere pensato a partire dalla comprensione delle fragilità del progresso per come è stato concepito fino ad ora lo sviluppo (Sen 1999) e dalla ricostruzione di paradigmi culturali nel segno di una progettualità che avvalorò il rispetto, la fratellanza e la pace, da averare in scelte e progetti concreti. «Come dire che per ripensare l'idea di bene comune secondo un approccio umanistico, è necessario prima di tutto imparare a scoprire la condizione fragile e dinamicamente instabile dell'essere umani e la natura intimamente plurale dell'essere al mondo che apre al senso della problematicità e della complessità dell'esistere ma soprattutto dell'essere insieme» (Dato 2017, p. 131).

Per fare esperienza accademica di sostenibilità secondo questa prospettiva nel contempo partecipativa ed etico-educativa, da tre anni l'Università Cattolica del Sacro Cuore aderisce alla manifestazione *Villaggio per la Terra*¹ in occasione delle celebrazioni dell'*Earth Day*. Il progetto di *partnership* con il territorio promuove il coinvolgimento volontario del "patrimonio umano" dell'università – studenti, professori, ricercatori e personale tecnico-amministrativo – nel vivo della responsabilità per la società civile: è il cosiddetto "dialogo" tra ricerca e formazione imperniato sulla "Terza missione" degli atenei che oggi non può eludere il paradigma della sostenibilità e l'*Agenda ONU 2030*.

Nell'*ethos* democratico, «l'interconnessione tra università e società, *lato sensu*, richiama, secondo una lettura pedagogica, il concetto di responsabilità sociale d'impresa, secondo il quale un'organizzazione si fa carico delle richieste legittime degli *stakeholder*, oltre gli obblighi di legge. L'università attuale conserva il compito di fornire una preparazione di alto livello; e chiamata a crescere e a diversificarsi in dialogo con la società per conoscere le effettive necessità del territorio» (Vischi 2018, p. 2). Il modello educativo alla base dei percorsi formativi universitari ha da essere "umanistico e democratico" affinché l'apprendimento sia trasformativo della realtà, nel senso di critico e creativo, capace di comprendere il presente e di essere prospettico rispetto al futuro (Vischi 2019, p. 185). Il richiamo alla terza missione «non significa abdicare ad una funzione di sviluppo economico e so-

1 Il Villaggio per la Terra è un evento comunitario organizzato da Earth Day Italia e dal Movimento dei Focolari.

ciale, ma inscrivere l'università in una logica di sviluppo umano che, a lungo termine, risulta propedeutica ad uno sviluppo economico basato sulla valorizzazione delle risorse umane e non sul loro depotenziamento o sfruttamento in una logica di utilità di breve termine» (Striano 2019, p. 50), recuperando il ruolo formativo culturale, sociale e vocazionale dell'università. La terza missione è un'occasione istituzionale per dare vita, spiega ancora M. Striano, a spazi di incontro e di impegno attivo, atti a sviluppare atteggiamenti, capacità, strumenti di dialogo e di partecipazione per la costruzione di una dimensione pubblica del discorso e dell'azione, nella prospettiva della crescita e del cambiamento sociale.

In questa accezione di terza missione, il *Villaggio per la Terra* è un'attività di *impegno civico* dell'Università che predilige la sostenibilità come *oikos*, spazio di dialogo e scambio tra persone, associazioni, imprese, istituzioni che concretamente si sforzano di realizzare l'*Agenda 2030* nelle dimensioni ambientale, economica e sociale. Si muove nell'orizzonte del *global compact on education* lanciato da Papa Francesco nel 2019, per ravvivare l'impegno per e con le giovani generazioni nel costruire un mondo migliore, attraverso un'alleanza educativa a servizio solidale delle comunità. L'Alta Scuola per l'Ambiente (ASA) guida la presenza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore al *Villaggio per la Terra* attraverso la progettazione, la formazione e il coordinamento pedagogico di un'esperienza formativa con giovani studenti universitari, quali ponti dal volto umano tra l'ateneo e la società civile. Il credere educativo nel *Villaggio* è un investimento verso la generatività delle nuove generazioni, abbracciando una "cultura viva" della sostenibilità: le competenze stesse dei giovani possono essere fattori relazionali da mettere in gioco, poiché la perizia tecnica di chi è competente e anche narrazione (Alessandrini 2015, p. 29). Tre sono gli obiettivi a cui tale progetto ambisce nel suo specifico: formare i giovani all'ecologia integrale, coinvolgerli in un'esperienza di servizio alla comunità e individuare, attraverso le collaborazioni nate nel *Villaggio*, possibili filiere di sviluppo progettuale legate alla sostenibilità.

Utile un cenno ad alcuni numeri dei primi tre anni di progetto di presenza dell'Università al *Villaggio per la Terra* (2018-2020). Considerando anche il periodo pandemico, sono oltre cinquecento gli studenti che hanno aderito alla *call* per essere volontari di sostenibilità (154 nel 2018, 165 nel 2019, 230 nel 2020), attestando un trend in continua crescita. Sono 160 gli universitari accompagnati in formazione, provenienti da cinque sedi nazionali d'ateneo.

Per dare vita ad inediti percorsi e nell'attenzione interdisciplinare, il progetto promuove l'incontro di giovani di diverse età, sesso, etnie, facoltà, corsi e livelli di studio (lauree triennali, lauree magistrali, master e Ph.D) che coprono per interesse personale tutte le dimensioni di sviluppo dell'*Agenda*. Tra gli studenti, il consenso in soddisfazione per l'esperienza si attesta oltre l'80% nei tre anni (2018-2020), sottolineando nella *survey* di bilancio il beneficio appreso in termini di *capabilities* relazionali oltre che di conoscenze. Da questo lavoro comune sono nati alcuni kit creativi di divulgazione dell'*Agenda* – tra cui il *Passaporto per la sostenibilità* con giochi e proposte esperienziali per bambini della scuola primaria (sono oltre 3.000 i bambini già incontrati dai giovani studenti al Villaggio) e il video pop-up *Villaggio 2.0 insieme per il pianeta. Agenda ONU 2030 –*, una ricerca sull'impegno degli enti del Terzo Settore per i 17 SDGs (Braga 2020) e un progetto di cooperazione internazionale in agricoltura, grazie all'incontro tra uno studente di dottorato in Agraria proveniente dal Burundi e un volontario italiano del *Villaggio*.

3. In-Covid 19, coltivare la collaborazione

La proposta progettuale di partecipazione al *Villaggio per la Terra* vuole configurarsi come un *ecosistema formativo capacitante* nella sua dinamica di osmosi tra l'interno e l'esterno dell'università, per apprendimenti, *problem solving*, creatività e reciprocità (Ellerani 2020), mescolando i campi di indagine e le prospettive disciplinari, connettendo tra loro studenti quale rete di futuri professionisti, conoscendo e collaborando con le parti terze della società per stimolare uno sforzo creativo comune attorno all'*Agenda*. Di più, offre alle giovani generazioni che frequentano l'Università Cattolica una tra le molte occasioni di crescita umana e relazionale, personale e sociale, attraverso la co-costruzione di ambienti "fraterni" dove i talenti si possano adoperare insieme nell'imparare il bene comune. Quale contesto formativo aperto nella struttura e negli esiti con un approccio agentivo situato, il *Villaggio* si può connotare tra quei «sistemi educativi centrati sul "ben-essere" e "ben-diventare" [che] *convertono* anonimi soggetti di un campione in agenti liberi, unici, capaci di aspirare ad un'esistenza dignitosa e degna di essere vissuta con altri liberi e diversi agenti, in una prospettiva partecipativa, inclusiva e generatrice di differenze positive; non selettiva e omologante nei profili di uscita» (Santi 2019, pp. 89-90).

Se l'evento di impegno comunitario (Bornatici 2019) negli anni precedenti si è svolto in presenza fisica nella cornice romana di Villa Borghese, durante la fase uno del Covid 19 la partecipazione è avvenuta in forma virtuale, nell'ambito del dibattito *#OnePeopleOnePlanet*, organizzato da Earth Day Italia e dal Movimento dei Focolari su canali *web* e *social network*.

L'eccezionalità delle misure restrittive ha richiesto una tempestiva riprogettazione dell'esperienza formativa. Si è scommesso con fiducia sui talenti dei giovani per dare vita a un villaggio 2.0, ideando e coltivando un ambiente di apprendimento cooperativo (Minello 2013) e un itinerario di collaborazione educativa, fatto di *webinar*, *forum*, piccoli gruppi di discussione e di progetto, confronti sincroni e asincroni, per accostare le teorie di riferimento della sostenibilità, approfondire scientificamente gli SDGs, consegnarli alla "comunità virtuale" e al dialogo pubblico arricchiti di riflessioni personali «in cui non è facile distinguere, relativamente al risultato, i singoli apporti individuali mediati dal linguaggio digitale in termini di creatività, iniziativa, agentività» (Costa 2018, p. 62).

Si è riservata grande attenzione alla dinamicità delle trasformazioni in atto, avendo cura di comprenderle nelle trame dell'umano, intenzionalmente vissute attraverso la tensione all'ascolto reciproco, alla comprensione paziente, al dialogo, all'accettazione delle diverse prospettive, al desiderio di sintesi e all'apertura a narrazioni inattese, anche per il periodo di vita di taluni in Covid-19. Accostando il pensiero di Ricœur (1990), il tempo vissuto in pandemia è stato il referente del racconto e il racconto dell'Università al *Villaggio 2020* ha articolato un tempo comunitario, tra studenti, professori, ricercatori e personale tecnico-amministrativo.

Se la progettazione pedagogica in modo intenzionale e consapevole si prende cura delle relazioni umane, sono tre i livelli di *engagement* dei giovani che si è cercato di coltivare e a cui è stata posta attenzione: la partecipazione, la condivisione e la collaborazione (Triani 2018).

La proposta pedagogica della sostenibilità abbisogna di "partecipazione", ossia che i giovani si sentano parte e prendano parte in modo attivo alle sfide che essa pone, nei vari contesti, nei processi decisionali, nelle intraprese, in campo familiare, amicale, scolastico, culturale, associativo, politico e professionale. L'avanzamento inesorabile dei cambiamenti climatici e la grave perdita di biodiversità,

l'accentuazione delle disuguaglianze in opportunità di vita e di lavoro, l'ampliamento delle povertà educative e l'inasprimento dei conflitti socioeconomici sono solo alcune delle questioni globali su cui l'investimento umano collettivo deve sentirsi chiamato responsabilmente. Per promuovere il processo partecipativo serve curare almeno tre condizioni formative favorevoli: la percezione comune e la condivisione di un bisogno; il senso di appartenenza a un sistema sociale sufficientemente coeso, una comunità; e la percezione di autoefficacia individuale e collettiva (Triani 2018). Così è importante dare valore e voce alla sensibilità ecologica dei giovani quale *modus operandi* per alimentare il loro impegno, creare occasioni in cui sentano di avere in comune con altri giovani gli stessi ideali, valori e ambizioni per il bene della Terra. Inoltre, favorire un processo partecipativo in cui possano dispiegare e metter in gioco veramente le proprie capacità, perché sono indispensabili al bene comune: in questa direzione di coinvolgimento è una grande novità politica e culturale l'incontro *Youth4Climate: Driving Ambition* che si terrà in Italia nel 2021 in preparazione alla COP26 di Glasgow, il processo negoziale sul clima guidato dalle Nazioni Unite.

Anche il costrutto della "condivisione" appare cruciale in proposte formative connesse con la sostenibilità: indica la condizione dell'aver o mettere in comune qualcosa che è solitamente percepito come un bene o come un valore. Tre sono gli elementi che sembrano contraddistinguere le sue diverse pratiche nella società contemporanea, rintracciabili pienamente in nuovi paradigmi legati alla sostenibilità: l'uso in comune di un bene piuttosto che il suo possesso, la messa a disposizione di questo bene coinvolgendo le persone per moltiplicare le opportunità e le occasioni di contatti personali che questo bene crea attorno a sé (Triani 2018). Solo a titolo esemplificativo, nell'ambito della tematica della mobilità sostenibile, riconosciamo in queste traiettorie le pratiche del *car sharing* e del *car pooling*, maggiormente scelte dai giovani. È importante dare spazio alla cultura della condivisione, estendendo la consapevolezza tra le nuove generazioni sulla natura di bene comune anche dell'ecosistema: così il clima, l'acqua, l'aria, il suolo, la libertà, la democrazia, la diversità. Sono beni comuni nell'accezione di non essere né pubblici, né privati: sono rivali nel consumo ma non escludibili, ossia il vantaggio che ciascuno trae dal loro uso si materializza assieme a quello di altri, non già contro (come accade col bene privato) e neppure a prescindere (come accade col bene pubblico). Ciò comporta il favorire la *reciprocità*, quel dare senza perdere e ricevere senza togliere (Zamagni 2019, p. 23) che connota la condivisione dei beni comuni. È utile percorrere quattro dimensioni formative (Alessandrini 2019, pp. 27-28) in questa direzione di senso con i giovani, per esplorare possibilità concrete di condivisione tra stili di vita e pratiche professionali: evidenziare il rapporto tra la loro esperienza e la consapevolezza di condividere con altri i beni comuni; guidarli nell'imparare a migliorare la propria perizia tecnica nel confronto con la reciprocità; coinvolgerli in processi di riflessione sui propri *improvement* personali in questa direzione; e accompagnarli nella costruzione di senso del loro percorso di apprendimento per una sostenibilità condivisa.

Per trasformare il cambiamento in una vera e propria transizione verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile in chiave umana, il processo formativo di *engagement* dei giovani necessita di un ulteriore passo direzionale che includa e superi la chiamata alla partecipazione e alla condivisione: si tratta di "collaborare", ossia di disporsi all'aiuto reciproco, ben oltre la negoziazione – distributiva o integrativa – di un accordo o di un'attività in comune. È la logica del "dono" che deve prendere il sopravvento (Malavasi 2014) tra le nuove generazioni per lo sviluppo umano e la sostenibilità.

Conclusione

Un nuovo corso della civiltà può scaturire dalla forza umanizzante della *collaborazione* proposta ai giovani attraverso la progettazione pedagogica e la formazione.

Essa non è solo un prender parte o un mettere in comune, che potrebbero anche non connotarsi come un reale coinvolgimento attivo o come un'autentica volontà di condivisione. La collaborazione non è nemmeno la semplice ripartizione di compiti e ruoli, né la somma di un insieme di vantaggi e di utilità (Maritain 1947). È l'atto creativo di un incontro in cui il riflettere e l'agire si fanno solidali, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare (Freire 2002): comporta la scelta di vivere/lavorare intenzionalmente insieme per l'avveramento del bene comune e la tutela dei beni comuni.

Il processo collaborativo tra giovani presuppone l'accordo consapevole delle intenzioni rispetto a chiare finalità da perseguire, l'impegno per un'azione congiunta e concreta, il fare sinergico e soprattutto la disposizione ad aiutarsi reciprocamente nello sforzo da raggiungere. Si offre nella capacità di dare fiducia all'altro riconoscendosi reciprocamente nel valore, ascoltando e dialogando dentro un quadro e uno scenario di senso condiviso, rimanendo fedeli all'impegno preso tra capacità di agire e tolleranza. Si prova a migliorare la realtà, ponendosi insieme di fronte ad essa, promuovendo la libertà e la responsabilità dell'umano (Triani 2018).

Così la collaborazione non è da intendersi semplicemente come un'opzione e un'opportunità ma è un *focus* educativo tematico di estrema rilevanza per ambire alla sostenibilità, da portare a perfezionamento in intenzionali progetti formativi. Poiché non c'è soluzione a questioni globali come il cambiamento climatico o il conflitto per l'oro blu che non necessitino di uno sforzo (e di un sacrificio) comune in vista del bene di tutti e di ciascuno. In questa direzione, agire per la sostenibilità può significare connotare corsi e progetti in ambito universitario coinvolgendo i giovani a dialogare su pensieri e pratiche di cura del bene comune, tra concretezza dei problemi sociali, ambientali ed economici e desiderio di alleanza.

Una cultura collaborativa che si impara nel suo valore, nelle fatiche e nelle scelte continue che comporta, con attenzione a volgere lo sguardo e l'impegno sinergico verso le priorità: «Nelle condizioni attuali della società mondiale, dove si riscontrano tante iniquità e sono sempre più numerose le persone che vengono scartate, private dei diritti umani fondamentali, il principio del bene comune si trasforma immediatamente, come logica e ineludibile conseguenza, in un appello alla solidarietà e in una opzione preferenziale per i più poveri. [...] Basta osservare la realtà per comprendere che oggi questa opzione è un'esigenza etica fondamentale per l'effettiva realizzazione del bene comune» (Francesco 2015, n. 158).

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto, L., & Bugno, L. (2020). L'utilità delle situazioni difficili. Una ricerca-azione su eventi critici e pratiche educative nelle comunità per minori. *Pedagogia Oggi*, 18(2), 36-49.
- Alessandrini, G. (2015). Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 8(1), 23-31.

- Alessandrini, G. (2019). Attualità del capability approach in Europa e scenari della sostenibilità. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 19-34). Milano: FrancoAngeli.
- Anelli, F. (2020, October 14). *Solo una società colta riconosce il valore autentico del capitale umano*. Retrieved January 24, 2021, from https://www.corriere.it/opinioni/20_ottobre_14/solo-societa-colta-riconosce-0a2579ee-0e40-11eb-9df8-9ad18fda6e17.shtml
- Bornatici, S. (2019). Per un villaggio dell'educazione. Le giovani generazioni tra beni relazionali e impegno civico. In P. Malavasi (Ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 11-24). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Braga, C. (2020). Quanto di bene non conosciamo? Gli Enti del Terzo settore per gli SDGs: un'interpretazione pedagogica. In A. Vischi (Ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (pp. 231-246). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chionna, A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in Industry 4.0. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 59-71.
- Dato, D. (2017). Altruismo e altruità. Appunti pedagogici sul bene comune. *MeTis*, 7(2), 127-140.
- Dozza, L. (2012). Apprendimento permanente: una promessa di futuro. In L. Dozza (Ed.), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10(2), 129-145.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Francesco (2020). Lettera enciclica *Fratelli Tutti*. *Sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Loiodice, I. (2017). La gravidanza educativa della locuzione "bene comune". *MeTis*, 7(2), I-IV.
- Malavasi, P. (2014). *Dare la vita. Fede, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 75-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020a). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2020b). Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. *MeTis*, 10(2), 73-91.
- Margiotta, U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129-152). Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 9-13.
- Maritain, J. (1947). *La personne et le bien commun*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Minello, R. (2013). Politiche educative per plasmare un futuro democratico. *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 163-181.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-meme comme un autre*. Paris: Seuil.
- Sandrini, S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Santi, M. (2019). Problem solving collaborativo e Philosophy for Children. Una proposta 'oltre' la competenza, tra *complex thinking* e *capability approach*. *Scuola democratica*, 1, 83-102.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Striano, M. (2019). Università oggi: problemi aperti. *Studi sulla Formazione*, 22(2), 47-50.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana.

- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved January 24, 2021, from <https://sustainabledevelopment.un.org>.
- Vischi, A. (2018). Terza missione dell'università tra Alta formazione e società dei diseguali. *Pedagogia PIÙ didattica*, 4(1), 1-4.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Zamagni (2020). Ecologia integrale come chiave di volta. In Fondazione Lombardia per l'Ambiente (Ed.), *Sviluppo umano e ambiente. La ricerca di un'etica condivisa dopo l'enciclica Laudato si'. Atti del convegno* (pp.17-31). Milano: Piccola Casa Editrice.



La competenza imprenditoriale a scuola: risultati preliminari di una ricerca in Provincia di Trento

Entrepreneurship competence at school: preliminary results of a study in the Province of Trento

Riccarda Michelotti

Libera Università di Bolzano - riccarda.michelotti@education.unibz.it

ABSTRACT

This paper aims to investigate how entrepreneurship, one of the eight key competences for lifelong learning, is developed at school. An analysis of the three-year projects of schools in the Province of Trento was conducted in order to describe how the seventh key competence is represented in educational planning. Preliminary results show that there is still resistance to introducing the term “entrepreneurship” in school contexts. It also shows, however, that those schools with specific initiatives for the development of entrepreneurship tend to adopt a broader interpretation from a pedagogical perspective.

Il presente contributo intende indagare nel concreto come la competenza imprenditoriale, una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, venga sviluppata nelle scuole. La ricerca, condotta analizzando i Progetti d'Istituto triennali delle istituzioni scolastiche della Provincia di Trento, fornisce una rappresentazione del significato assunto dalla settima competenza chiave nella progettazione didattica. I risultati preliminari mostrano che permane ancora una certa resistenza nell'introdurre il termine “imprenditorialità” nel contesto scolastico ma anche che, laddove si individuano percorsi per lo sviluppo della competenza imprenditoriale, se ne rileva una interpretazione ampia, in chiave educativa.

KEYWORDS

Entrepreneurship, Entrepreneurship Education, Key Competences, Educational Planning, Value Creation.
Imprenditorialità, Educazione all'Imprenditorialità, Competenze Chiave, Progettazione Didattica, Creazione di Valore.

Introduzione

La recente drammatica crisi sanitaria di Covid19 ha messo in evidenza la necessità di interrogarsi sull'attuale modello di sviluppo e sulla sua vulnerabilità.

Come emerge dal rapporto 2020 dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Soste-

nibile (ASviS) sul raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile, la pandemia ha generato purtroppo un arretramento in molti dei 17 obiettivi dell'Agenda 2030 (si pensi alla lotta alla povertà, all'istruzione, alla crescita economica), ma ha allo stesso tempo mostrato "un'accelerazione verso il cambio di paradigma che l'Agenda 2030 propone da parte della finanza, dei segmenti più dinamici del mondo economico, della politica e della società civile" (Stefanini, 2020, p.5). Un nuovo paradigma ecologico e sostenibile che rende necessario il passaggio da "un'etica antropocentrica, che attribuisce alla natura un valore strumentale misurabile in termini economici, ad un'etica eco-centrica che le riconosca un valore intrinseco" (Dozza, 2018, p.195).

È evidente che all'interno di questo quadro di riferimento, che sottolinea l'importanza di riconnettere i sistemi economici con la sostenibilità, appare di primaria importanza riflettere sul costrutto di imprenditorialità e di educazione all'imprenditorialità, una delle competenze ritenute necessarie per lo sviluppo integrale della persona e inserita nelle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Sviluppare la competenza imprenditoriale, intesa come la "capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p.11), significa infatti formare cittadini responsabili e in grado di agire attivamente nella costruzione del proprio futuro e di quello della loro comunità, anche attraverso nuove progettualità sociali e iniziative imprenditoriali, per supportare una economia sostenibile e responsabile (Lindner, 2018, p.115). Ma quale ruolo può avere la scuola all'interno di questo nuovo paradigma? Quale declinazione viene data al costrutto di "educazione imprenditorialità" nei documenti scolastici che rivelano l'identità stessa dell'istituzione?

A partire da tali interrogativi, il presente lavoro ha indagato la declinazione della competenza imprenditoriale nella progettazione educativo - didattica delle istituzioni scolastiche. Si è scelto di esplorare in particolare il contesto della Provincia di Trento e di mappare i significati che tale competenza assume nel Progetto di Istituto triennale, ovvero il documento che esplica l'identità educativo-progettuale dell'istituzione scolastica. Attraverso un approccio di indagine multilivello e tramite una griglia di analisi appositamente costruita, le informazioni desunte dai documenti delle scuole sono state tradotte in dati e hanno reso possibile fornire una prima rappresentazione anche quantitativa del fenomeno.

Il contributo si propone come una essenziale mappatura dello sviluppo della competenza imprenditoriale nelle scuole della Provincia di Trento e rappresenta la prima parte di un progetto di ricerca più ampio che mira a rappresentare il fenomeno dell'educazione all'imprenditorialità e a comprenderne declinazioni, rappresentazioni e connessioni con la sostenibilità e la cittadinanza attiva.

1. Analisi della letteratura e del contesto

1.1 Educazione all'imprenditorialità e competenza imprenditoriale

L'educazione all'imprenditorialità ha acquisito negli ultimi anni un ruolo sempre più importante diventando un tema centrale della politica educativa di molte istituzioni (Komarkova et al., 2015; Lackeus, 2015).

Nella letteratura internazionale e nei documenti istituzionali si rilevano però differenti interpretazioni terminologiche (Lackeus, 2015; Mwasalwiba, 2010) e definire il concetto di educazione all'imprenditorialità dal punto di vista pedagogico è risultato difficile e impegnativo per la ricerca a causa di una mancanza di un si-

gnificato condiviso (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016; Haara et al., 2016). I termini più frequentemente utilizzati sono *entrepreneurship education* o educazione all'imprenditorialità e *enterprise education*, in italiano traducibile con educazione all'impresa o imprenditività.

Mentre negli Stati Uniti si ritrova unicamente il termine *entrepreneurship education* (Erkkilä, 2000), strettamente legato allo sviluppo di mentalità, abilità e pratiche necessarie per la creazione di nuove imprese (Neck & Corbett, 2018), a livello europeo negli ultimi anni si è passati da una definizione ristretta di educazione all'imprenditorialità, legata alla creazione di impresa, a una prospettiva più ampia volta allo sviluppo di un comportamento imprenditoriale (Komarkova et al., 2015) e che vede l'imprenditorialità come una competenza chiave e trasversale per favorire l'occupabilità e la cittadinanza attiva.

A tale proposito si rileva che nel Regno Unito la Quality Assurance Agency (QAA, 2018) stabilisce una distinzione tra *entrepreneurship education*, che si concentra sugli aspetti pratici e sui processi legati alla creazione di un'impresa, ed *enterprise education*, focalizzata invece sullo sviluppo di una mentalità imprenditoriale (Jones & Iredale, 2010, 2014). Le differenze fra i due costrutti sono anche da riferire agli obiettivi, ai contesti di utilizzo, alla didattica, all'orientamento nonché alle istituzioni educative coinvolte (Morselli, 2016a).

La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006 ha indicato lo "spirito di iniziativa e imprenditorialità" (p.13) come la settima competenza chiave per l'apprendimento permanente, che nel 2018, nella nuova versione revisionata, viene declinata come "competenza imprenditoriale" e viene definita come segue:

"La competenza imprenditoriale si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario" (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p.11).

La formulazione della competenza così proposta denota uno spostamento di attenzione verso gli aspetti più educativi del costrutto che, interpretato in chiave capacitante (Costa & Morselli, 2019) e trasformativa, diviene possibilità per la persona di agire attivamente e consapevolmente nella costruzione del proprio percorso di vita (Costa, 2014). Tale lettura permette di superare il mero significato tecnico economicistico e farlo evolvere verso una prospettiva più ampia. Il riferimento all'approccio capacitante sottolinea infatti che sviluppare imprenditorialità non significa apprendere ad "agire su 'comportamenti vincenti' ma promuovere un percorso di progressiva consapevolezza di sé stessi in quanto soggetti capaci di generare idee in risposta a bisogni identificabili a partire da una conoscenza approfondita della realtà locale e trans-locale" (De Marco, 2020, p.145).

Al fine di stabilire un quadro comune di riferimento e superare le divergenze terminologiche, il Joint Research Centre (JRC) della Commissione Europea ha inoltre sviluppato "*The Entrepreneurship Competence Framework*" noto anche come "EntreComp" (Bacigalupo et al., 2016). Anche in questo contesto l'imprenditorialità è definita in maniera olistica e trasformativa, come processo di azione sulle idee e le opportunità per la creazione di valore (Moberg et al., 2014) e, in un'ottica di apprendimento permanente, fa riferimento a tutti i contesti e a tutte le diverse fasi della vita delle persone. Il framework, che declina l'imprenditorialità attraverso 15 competenze, è il risultato di un articolato processo di sviluppo iniziato nel 2014

che ha previsto una fase di revisione della letteratura, l'individuazione di un repertorio di pratiche, l'approfondimento di alcuni casi di studio e momenti di confronto e consultazione con esperti e stakeholder. Il modello prevede 3 aree: "Idee e opportunità", "Risorse" e "In azione" a loro volta declinate in 5 competenze che, attraverso otto livelli, vanno a definire 442 risultati di apprendimento.

La visione di imprenditorialità come "creazione di valore" si ritrova anche nel modello di educazione imprenditoriale sviluppato da Martin Lackèus (2015) che individua una strutturazione multifase in una prospettiva processuale di sviluppo della competenza.

Per quanto riguarda invece più nello specifico l'aspetto legato all'insegnamento e alla didattica, dalla letteratura emergono:

- L'importanza della promozione di pratiche di formazione all'imprenditorialità per gli insegnanti (Morselli, 2016b; Ruskovaara & Pihkala, 2013, 2015; Seikkula-Leino et al., 2010; Vinci, 2020) e i dirigenti (Ruskovaara et al., 2016). Per quanto riguarda il ruolo del docente le ricerche mostrano in particolare che la formazione in materia di imprenditorialità sembra essere il fattore chiave per l'implementazione di pratiche didattiche imprenditive (Ruskovaara & Pihkala, 2013, 2015). Fondamentale nell'educazione all'imprenditorialità risulta essere anche la figura del dirigente scolastico che diventa modello di riferimento per docenti e studenti e figura chiave per promuovere pratiche di sviluppo della competenza imprenditoriale; anche in questo caso la formazione appare determinante (Ruskovaara et al., 2016).
- La necessità di promuovere pratiche di apprendimento esperienziali, coinvolgendo lo studente attraverso una didattica imprenditiva (Jones & Iredale, 2010; Morselli, 2016a, 2019; Terzaroli, 2018) e di consolidare i legami con il territorio e con gli stakeholder esterni (Hämäläinen et al., 2018). All'interno di un quadro di riferimento internazionale e nazionale che concepisce *l'entrepreneurship education* nella sua accezione capacitante e di apprendimento permanente non stupisce che gli approcci didattici maggiormente presi in considerazione dalla ricerca siano metodologie esperienziali e attive. Una menzione particolare va riservata inoltre alla prospettiva pedagogica del *service learning* che, coniugando imprenditorialità, cittadinanza attiva e servizio per la comunità, può essere una chiave di lettura utile a "ri-mappare l'educazione all'imprenditorialità" (Ellerani, 2018, p.55) e interpretarla in un'ottica di sostenibilità.

1.2 Il contesto italiano

Facendo riferimento al contesto italiano si deve rilevare come siano ancora poche le ricerche relative allo sviluppo della competenza imprenditoriale che sono collegate per lo più a esperienze di alternanza scuola lavoro nella scuola superiore (Morselli, 2016a; Patera & Del Gottardo, 2018) o all'educazione degli adulti (Costa & Morselli, 2019; Terzaroli, 2019).

Nel 2018 il Ministero dell'istruzione (MIUR) ha emanato la nota 4244 del 13/03/2018 (Promozione di un percorso di Educazione all'imprenditorialità nelle scuole secondarie di Secondo grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero) con la quale si promuove, per la scuola secondaria di secondo grado, un percorso di educazione all'imprenditorialità. In tale documento viene ribadita la trasversalità della settima competenza chiave, sottolineando come l'obiettivo di un percorso imprenditoriale sia quello di far sviluppare agli studenti attitudini, conoscenze, abilità e competenze che non siano finalizzate necessariamente solo al loro im-

piego in ambito imprenditoriale, ma che siano utili “in ogni contesto lavorativo e in ogni esperienza di cittadinanza attiva” (MIUR, 2018). In allegato alla nota viene presentato un Sillabo che è stato realizzato con la collaborazione di numerosi stakeholder, attori istituzionali e rappresentanti del mondo delle imprese, della cooperazione e di numerosi altri settori.

Il Sillabo, che vuole essere uno strumento per accompagnare le scuole nella definizione di percorsi per l’educazione all’imprenditorialità, prevede le seguenti 5 macroaree:

1. Forme e opportunità del fare impresa.
2. La generazione dell’idea, il contesto e i bisogni sociali.
3. Dall’idea all’impresa: risorse e competenze.
4. L’impresa in azione: confrontarsi con il mercato.
5. Cittadinanza economica.

In coerenza con il framework EntreComp (Bacigalupo et al., 2016), nel Sillabo si richiama inoltre il concetto di creazione di valore e il legame fra imprenditorialità, sostenibilità e innovazione.

1.3 Il contesto della ricerca: l’educazione all’imprenditorialità nei progetti d’Istituto delle scuole della provincia di Trento

Vista l’importanza data alla competenza imprenditoriale sia in sede europea che nazionale e considerato che le ricerche in questo ambito sono ancora scarse, si è ritenuto importante indagare nel concreto come questa competenza venga sviluppata nelle istituzioni scolastiche, le sedi deputate alla educazione formale, quale declinazione ne venga data nella programmazione educativa e quali pratiche didattiche concorrano a promuoverla.

La ricerca ha preso in considerazione i Progetti d’Istituto triennali delle istituzioni scolastiche di primo e secondo grado della Provincia di Trento e attraverso l’analisi dei dati, ha cercato di fornire una preliminare rappresentazione del significato assunto dalla settima competenza chiave nella progettazione educativa delle scuole.

Il Progetto d’Istituto è, ai sensi dell’art.18 della Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5 della Provincia di Trento, “Legge provinciale sulla scuola”, il documento adottato dalle Istituzioni scolastiche e formative della provincia che “esplicita l’identità culturale e progettuale delle istituzioni”. Viene approvato dal Consiglio dell’Istituzione sulla base di quanto deliberato dal collegio dei docenti, ha durata di tre anni scolastici, è pubblico e viene reso disponibile sul sito internet delle scuole. In esso si ritrovano in particolare “le scelte educative e i piani di studio dell’istituzione scolastica e formativa”, “i progetti e le attività che costituiscono l’offerta formativa complessiva” e “la progettazione curriculare ed extracurriculare che le singole istituzioni adottano nell’ambito della loro autonomia” (Provincia Autonoma di Trento, 2006, art.18, comma 3).

Indagare come, all’interno di questi documenti, venga rappresentata la competenza imprenditoriale, significa quindi ottenere una prima “mappatura” delle progettazioni sviluppate dalle scuole per comprendere quale significato assuma tale competenza all’interno della loro programmazione didattico educativa e in quali forme essa si vada a declinare in termini di pratiche didattiche.

La ricerca è stata condotta nel corso della primavera 2020 ed ha preso in rassegna i progetti d’Istituto di 64 istituzioni scolastiche di primo e secondo grado della

Provincia di Trento; i documenti sono stati scaricati dai siti web delle scuole e sono stati analizzati attraverso una griglia di analisi appositamente creata.

Nelle tabelle che seguono si riepilogano i dati di contesto della ricerca:

Numero istituti scolastici della Provincia di Trento ¹	72
Numero istituti considerati nella ricerca	64
Numero istituti non considerati perché i Progetti di Istituto non erano rilevabili sui siti web o non erano leggibili.	8

Tabella 1. Numero Istituti scolastici considerati nella ricerca.

Tipologia di Istituto	Numero Istituzioni scolastiche
Istituti Comprensivi (scuola primaria e secondaria di primo grado)	45
Istituto Pluricomprendivo (scuola di primo e secondo grado)	1
Istituti di Istruzione Secondaria di Secondo Grado	18
Totale	64

Tabella 2. Suddivisione per grado scolastico.

Annualità Progetto d'Istituto	Numero documenti
Triennio 2017-2020	48
Triennio 2019-2021	2
Triennio 2020-2023	14

Tabella 3. Suddivisione per annualità dei Progetti d'Istituto.

2. Metodologia

Il progetto di ricerca è stato strutturato secondo un approccio mixed methods (Trinchero & Robasto, 2019) di tipo quali-quantitativo: attraverso una griglia di analisi le informazioni di tipo testuale desunte dai documenti delle istituzioni scolastiche sono state tradotte in dati per consentirne anche una successiva rappresentazione statistica.

In considerazione del fatto che l'obiettivo di ricerca era quello di individuare, all'interno dei documenti, il tema della competenza imprenditoriale e comprenderne la sua declinazione, si è scelto di utilizzare una strategia di analisi del contenuto "tipo inchiesta" che prevede la realizzazione di una griglia di codifica per "interrogare il testo" (Della Ratta Rinaldi, 2002, p.165). In questo modo è stato possibile ottenere una matrice di dati analizzabile successivamente anche dal punto di vista quantitativo.

1 Il dato fa riferimento al numero delle istituzioni scolastiche di primo e secondo grado della Provincia di Trento, così come rilevato da sito web della Provincia di Trento a giugno 2020. Non sono state considerate le istituzioni scolastiche paritarie e le scuole di formazione professionale. (http://www.informa.provincia.tn.it/caselle_pec/pagina123.html, consultato a giugno 2020).

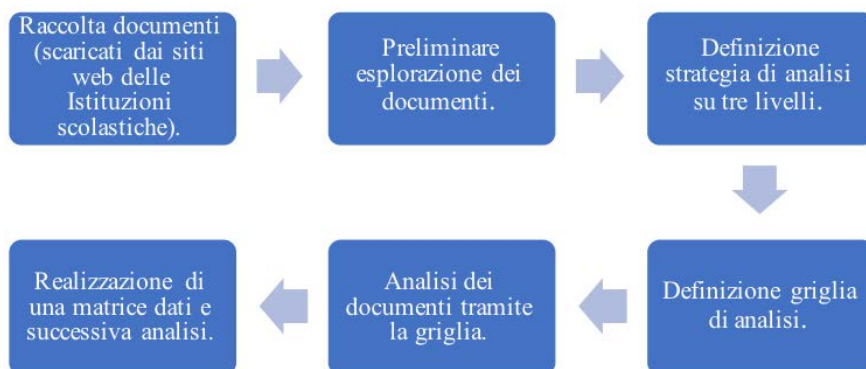


Figura 1. Rappresentazione grafica del processo di ricerca.

Come rappresentato in Figura 1, la griglia di analisi è stata realizzata attraverso una preliminare esplorazione dei documenti che ha permesso di ricavare una visione d'insieme dei dati, di definire la strategia di ricerca e di individuare idonee categorie di analisi.

Sono stati individuato tre diversi livelli di analisi dei documenti:

- un primo livello relativo alla declinazione della competenza;
- un secondo livello relativo alla individuazione dei progetti per lo sviluppo di conoscenze, skills e attitudini imprenditoriali;
- un terzo livello che va a rilevare le specifiche pratiche didattiche attivate nelle scuole.

Per ognuno dei tre livelli di analisi sono state individuate specifiche domande di ricerca:

- Primo livello di analisi:
*Nel Progetto di Istituto è indicata la competenza imprenditoriale?
Quale declinazione ne viene data?*
- Secondo livello di analisi:
*Sono presenti progetti per lo sviluppo della competenza imprenditoriale?
A quale macroarea afferiscono le progettazioni individuate per lo sviluppo della competenza imprenditoriale?*
- Terzo livello di analisi:
Quali pratiche didattiche vengono individuate per lo sviluppo della competenza imprenditoriale?

Ognuno dei tre livelli di analisi è stato a sua volta declinato per costruire la griglia di analisi. In particolare:

1) Primo livello di analisi: la competenza.

L'analisi preliminare dei documenti ha permesso di rilevare che la competenza imprenditoriale assume le seguenti differenti denominazioni:

- competenza imprenditoriale / imprenditorialità
- spirito iniziativa e imprenditorialità

- spirito iniziativa e progettualità
- spirito d’iniziativa
- spirito d’iniziativa e intraprendenza

In ognuno dei documenti analizzati si è quindi prioritariamente individuato se fosse presente o meno la settima competenza chiave e, successivamente, attraverso quale espressione terminologica venisse denominata.

2) Secondo livello di analisi: i progetti e l’area di progettazione.

Per affrontare tale livello di ricerca sono state analizzate le progettazioni didattiche inserite all’interno dei documenti presi in considerazione o a essi allegate.

Sono stati individuati prima i progetti che presentavano tra gli obiettivi lo sviluppo della competenza imprenditoriale e successivamente si è proceduto con la rilevazione di quelle progettazioni che non avevano come esplicito obiettivo lo sviluppo della competenza imprenditoriale ma che miravano comunque allo sviluppo di conoscenze, skills e attitudini afferenti all’area di tale competenza. Per individuare tali progetti si è fatto riferimento a quanto espresso nella Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 2018, che, oltre a declinare il significato della competenza imprenditoriale, indica le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti essenziali legati a essa (Consiglio dell’Unione europea, 2018, p.11).

Da ultimo si è proceduto con la rilevazione della macroarea di riferimento di tali progettazioni. L’esplorazione preliminare ha consentito infatti di rilevare che i progetti didattici inseriti nei documenti afferiscono alle seguenti macroaree:

- Alternanza scuola lavoro²
- Orientamento
- Cittadinanza, legalità, educazione civica
- Benessere
- Imprenditorialità
- Progettualità – dimensione del fare – autonomia e metodo di lavoro
- Scuola digitale
- Pace – solidarietà - cooperazione

3) Terzo livello di analisi: le pratiche didattiche.

L’ultimo livello di analisi ha permesso di indagare le pratiche didattiche rilevate nelle progettazioni che mirano allo sviluppo della competenza imprenditoriale.

Attraverso l’analisi preliminare sono state individuate le seguenti possibili categorie:

- Impresa formativa simulata
- Cooperativa scolastica
- *Project based learning* - Commesse esterne
- Tirocinio in azienda o in altro ente esterno
- Visite aziendali
- Testimonianze - Casi di studio

2 L’Istituto dell’alternanza scuola lavoro in Trentino presenta delle distinzioni rispetto al quadro nazionale, sia in termini di denominazione che di monte ore previsto (<https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Alternanza-scuola-lavoro-le-regole-del-gioco-in-Trentino>, consultato a giugno 2020)

- Creazione di start – up
- Attività laboratoriali
- Percorsi formativi specifici
- Percorsi /laboratori di orientamento
- *Service Learning* – progetti di solidarietà
- Progetti specifici con enti esterni

Di seguito si propone uno schema di sintesi della griglia utilizzata nell’analisi dei documenti:

Dati di contesto	<ul style="list-style-type: none"> - Annualità documento. - Tipologia Istituto. - Localizzazione (Comunità di Valle di riferimento). - Indirizzo di studi (per gli istituti di secondo grado).
La competenza	<ul style="list-style-type: none"> - Presenza della competenza imprenditoriale all’interno del documento. - Declinazione della competenza imprenditoriale.
I progetti e la macroarea di riferimento	<ul style="list-style-type: none"> - Identificazione dei progetti di sviluppo della competenza imprenditoriale. - Identificazione della macroarea di riferimento.
Pratiche didattiche	<ul style="list-style-type: none"> - Individuazione delle pratiche didattiche.
Altre indicazioni	<ul style="list-style-type: none"> - Rilevazione di altre informazioni ritenute utili per mappare lo sviluppo della competenza imprenditoriale.

Tabella 4. Schema di sintesi della griglia di analisi.

I 64 Progetti di Istituto sono stati quindi indagati attraverso la griglia e le informazioni rilevate sono state utilizzate per ottenere una matrice di dati che ha consentito di ottenere una rappresentazione anche quantitativa del fenomeno.

3. Risultati

L’analisi dei documenti attraverso la griglia appositamente costruita ha permesso di pervenire ai seguenti risultati preliminari:

Primo livello di analisi: la competenza

<i>Nel Progetto di Istituto è indicata la competenza imprenditoriale?</i>	Numero Progetti d’Istituto individuati
Si	40
No	24
Totale	64

Tabella 5. Presenza della competenza imprenditoriale

<i>Quale declinazione ne viene data?</i>	Numero Progetti d' Istituto individuati
spirito iniziativa e imprenditorialità	22
competenza imprenditoriale - imprenditorialità	15
spirito iniziativa e progettualità	1
spirito d'iniziativa	1
spirito d'iniziativa e intraprendenza	1
Totale	40

Tabella 6. Declinazione della competenza imprenditoriale.

Secondo livello di analisi: progetti e aree di progettazione

<i>Sono presenti progetti per lo sviluppo della competenza imprenditoriale?</i>	Numero Progetti d'Istituto Triennali (PIT) individuati
SI, all'interno del PIT vi sono progettazioni che individuano lo sviluppo della competenza imprenditoriale come obiettivo esplicito.	17
SI, all'interno del PIT vi sono progettazioni che, pur non indicando in maniera esplicita lo sviluppo della competenza imprenditoriale negli obiettivi, sviluppano conoscenze, skills e attitudini imprenditoriali.	30
NO, nel PIT non sono presenti progettazioni riconducibili allo sviluppo della competenza imprenditoriale.	17
Totale	64

Tabella 7. Presenza progetti per lo sviluppo della competenza imprenditoriale.

<i>A quale macroarea afferiscono le progettazioni individuate per lo sviluppo della competenza imprenditoriale?</i>	
Orientamento	21
Cittadinanza, legalità, educazione civica	18
Alternanza scuola lavoro	14
Imprenditorialità	6
Pace – solidarietà - cooperazione	3
Progettualità – dimensione del fare – autonomia e metodo di lavoro	3
Benessere	1
Scuola digitale	1

Tabella 8. Macroarea delle progettazioni.

Terzo livello di analisi: le pratiche didattiche

<i>Quali pratiche didattiche vengono individuate per lo sviluppo competenza imprenditoriale?</i>	
Cooperativa scolastica ³	22
Tirocinio in azienda o altro ente esterno	13
Visite aziendali	11
Testimonianze di imprenditori – casi di studio	11
Attività laboratoriali	10
Project Based Learning – Commesse esterne	8
Impresa formativa simulata	6
Percorsi - laboratori di orientamento	4
Progetti specifici con enti esterni	4
Service Learning – Progetti di solidarietà	4
Competizioni e Challenge	3
Percorsi formativi specifici	2
Start - up	1

Tabella 9. Pratiche didattiche.

4. Discussione

I risultati ottenuti sono discussi facendo riferimento ai tre livelli di analisi individuati: la competenza, i progetti, le pratiche didattiche e a quanto emerso dall'analisi della letteratura di riferimento. Per ognuno dei tre livelli viene di seguito proposto un paragrafo di approfondimento.

4.1 La competenza

Non tutti gli istituti scolastici hanno individuato la competenza imprenditoriale nella progettazione triennale e le declinazioni che ne vengono date non sono univoche.

Dai risultati emerge infatti che non tutte le istituzioni scolastiche inseriscono la competenza imprenditoriale nel progetto d'Istituto e che le declinazioni che ne vengono date sono diverse. Come si evince dalla Tabella 5, infatti, in ben 24 documenti su 64 la settima competenza chiave non viene indicata. Tale evidenza rimanda alla difficoltà ad "introdurre il termine 'imprenditorialità' nel contesto scolastico italiano" (Bascheria & Tessaro, 2015, p.298) e al ritardo con cui, a livello

3 Da intendersi sia in forma di associazione cooperativa scolastica (ACS) che di cooperativa scolastica formativa (CFS). Si tratta di progetti promossi della Federazione Trentina della Cooperazione nell'ambito dell'educazione cooperativa (<https://www.cooperazionetrentina.it/Cultura-Cooperativa/Educazione-Cooperativa>, visionato il 20/01/2021).

nazionale, si è deciso di affrontare la questione dell'educazione all'imprenditorialità a scuola.

Per quanto riguarda l'espressione utilizzata per indicarla (Tabella 6), si rileva che la maggior parte delle scuole utilizza ancora la declinazione "spirito iniziativa e imprenditorialità", declinazione che era prevista nella formulazione delle competenze chiave della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006. Ciò è imputabile in parte al fatto che, come indicato in Tabella 3, molti dei documenti analizzati fanno riferimento al triennio 2017-2020 e sono quindi stati approvati antecedentemente alle modifiche apportate con la Raccomandazione del 2018 (Consiglio dell'Unione europea, 2018).

Interessante è inoltre il fatto che alcune Istituzioni scolastiche abbiano deciso di utilizzare denominazioni differenti rispetto a quelle previste sui documenti istituzionali europei, come ad esempio "spirito d'iniziativa e intraprendenza".

4.2 Progetti e macroaree di riferimento

Dai dati rilevati (Tabella 7) emerge che solo 17 documenti su 64 presentano progettazioni didattiche che indicano chiaramente fra gli obiettivi lo sviluppo della competenza imprenditoriale; si rileva altresì che in molti documenti (30) sono presenti progetti didattici che possono essere ricondotti allo sviluppo di conoscenze, skills e attitudini imprenditoriali pur non indicando in maniera esplicita lo sviluppo della competenza. Tali risultati possono essere interpretati sia come una evidenza della complessità e della trasversalità di tale competenza, che coinvolge molteplici abilità e attitudini, che come una ulteriore rappresentazione della difficoltà del sistema scolastico nell'inserire la tematica in maniera aperta nella progettazione educativa.

L'analisi delle progettazioni individuate ha permesso di rilevare inoltre che la maggior parte di esse fa riferimento a tre grandi macroaree (Tabella 8):

- Orientamento
- Cittadinanza, legalità e educazione civica
- Alternanza scuola lavoro

Le prime due macroaree (orientamento e cittadinanza) mostrano come le scuole riconoscano la trasversalità della competenza imprenditoriale e la sua interpretazione in chiave capacitante e trasformativa. Educare all'imprenditorialità in queste progettazioni significa favorire percorsi di apprendimento esperienziali e trasformativi che, in linea con il framework EntreComp, sviluppano capacità di scelta consapevole, progettualità e spirito critico. In questo senso promuovere la competenza imprenditoriale diventa occasione per offrire agli studenti "la possibilità di potersi raccordare con quello che si potrebbe definire il 'progetto di vita', ossia la loro 'idea' di futuro" (Capobianco, 2019 p.131); significa orientarli alla scelta e all'agire autonomo e consapevole.

Molti progetti (14), soprattutto negli Istituti secondari di secondo grado, sono invece ricondotti alla macroarea "alternanza scuola lavoro". Questa evidenza rimanda a quanto previsto dalla Legge 107 del 2015 che ha reso obbligatorio l'istituto dell'Alternanza Scuola Lavoro e che ha previsto che, proprio all'interno di tale esperienza, si sperimentino creatività e imprenditività, favorendo quindi l'educazione all'imprenditorialità nella scuola (L.13 luglio 2015, n.107, in materia di "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti"). Anche nel documento "Indicazioni

per la programmazione e la realizzazione di iniziative per l'educazione all'imprenditorialità" redatto dall'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL) nel 2013 si sottolineava come l'Alternanza Scuola Lavoro fosse la metodologia privilegiata per gli approcci all'educazione all'imprenditorialità nella scuola superiore (Consolini et al., 2013).

4.3 Le pratiche didattiche

L'analisi condotta ha permesso di ottenere una prima mappatura delle pratiche didattiche (Tabella 9) che vengono individuate dalle scuole per sviluppare la competenza imprenditoriale e che possono essere ricondotte alle seguenti categorie:

- tirocinio in azienda o in ente esterno (per gli Istituti superiori, come esperienza di Alternanza Scuola Lavoro);
- visite in azienda e testimonianze di imprenditori e professionisti
- esperienze imprenditoriali pratiche (start up, impresa formativa simulata, cooperativa scolastica, apprendimento basato su commesse esterne, sul *Project Based Learning* o su competizioni e concorsi);
- attività laboratoriali per sviluppare skills e attitudini e sensibilizzare gli studenti su specifiche tematiche.

Le pratiche individuate fanno riferimento per lo più a approcci metodologici esperienziali che coinvolgono attivamente lo studente. Tale risultato risulta in linea con quanto individuato dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 2018 che sottolinea l'importanza di proporre esperienze pratiche imprenditoriali a tutti i livelli di istruzione e indica che "Opportunità specifiche di fare esperienze imprenditoriali, tirocini in impresa o visite di imprenditori presso istituti di istruzione e formazione, comprese esperienze imprenditoriali pratiche, quali sfide di creatività, start up, iniziative comunitarie realizzate da studenti, simulazioni imprenditoriali o l'apprendimento imprenditoriale basato su progetti, potrebbero essere particolarmente utili ai giovani, nonché agli adulti e ai docenti" (pag.12).

Di particolare interesse risulta essere il fatto che molte progettazioni (22) facciano ricorso alla pratica della cooperativa formativa scolastica o dell'associazione cooperativa scolastica. Tali pratiche offrono agli studenti la possibilità di sperimentare creatività, progettualità, di sviluppare la capacità di fare rete e collaborare ma anche di essere attivi protagonisti nel territorio di riferimento. Attraverso momenti di raccordo con la comunità possono quindi esperire "cittadinanza attiva" e agire su idee e opportunità per creare valore "fuori" dalla scuola (Lackeus, 2015).

Conclusioni

La ricerca condotta sui i Progetti d'Istituto triennali delle istituzioni scolastiche di primo e secondo grado della Provincia di Trento ha cercato di fornire una rappresentazione dello sviluppo della settima competenza chiave nella progettazione educativa. Una preliminare analisi dei dati ha permesso di comprendere che permane ancora una certa resistenza nell'introdurre il termine "imprenditorialità" nel contesto scolastico. Dall'indagine condotta sulle specifiche progettazioni inserite nei documenti è emerso altresì che le scuole che individuano percorsi per lo sviluppo della competenza imprenditoriale mostrano una interpretazione ampia del

costruito di “imprenditorialità”, non più legato solo alla creazione di impresa ma visto in ottica trasversale e capacitante, così come individuato nell’analisi della letteratura e come previsto dal Framework EntreComp e dai documenti europei. Per quanto riguarda infine le pratiche didattiche si rileva come queste siano molteplici e per lo più esperienziali e attive.

La scelta di indagare lo sviluppo dell’imprenditorialità nelle scuole attraverso una ricerca sui Progetti di Istituto limita l’analisi a quanto le scuole dichiarano nei documenti; vi possono essere progettazioni e pratiche didattiche non menzionate negli stessi che non sono state intercettate dalla ricerca. Una ulteriore limitazione è riconducibile alle diverse annualità di riferimento dei documenti presi in considerazione; all’epoca di rilevazione dei dati (giugno 2020) molti dei documenti analizzati non risultavano ancora aggiornati e si riferivano al triennio 2017-2020.

Pur con i limiti sopracitati, la ricerca ha permesso comunque di ottenere una sostanziale fotografia del fenomeno dell’educazione all’imprenditorialità in Trentino. Questa preliminare analisi si configura come una essenziale mappatura di partenza sulla quale innestare successive piste di ricerca per indagare ad esempio eventuali correlazioni fra le progettazioni messe in atto e il tipo di indirizzo scolastico o la collocazione territoriale degli istituti, esplorare nello specifico rappresentazioni e fabbisogni formativi di insegnanti e dirigenti e comprendere il ruolo degli altri attori del territorio.

L’analisi delle pratiche didattiche ha evidenziato inoltre che molti Istituti realizzano esperienze di cooperativa scolastica e progetti di solidarietà. In questo senso il contesto della scuola nella Provincia di Trento potrebbe essere particolarmente adatto per approfondire esperienze scolastiche che coniugano imprenditorialità, cittadinanza attiva e sostenibilità.

Riferimenti bibliografici

- ASviS (2020). *L’Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile – Rapporto ASviS 2020*. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. <https://asvis.it/rapporto-asvis-2020/>.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: the entrepreneurship competence framework*. Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/593884>.
- Baschiera, B., & Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l’imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 297-318.
- Capobianco, R. (2019). L’educazione all’imprenditorialità per la formazione dei talenti. Un’esperienza didattica nella Scuola Secondaria. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 125-144.
- Consiglio dell’Unione europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea*, 04.06.2018, 2018/C 189/01, 1-13.
- Consolini, M., Di Saverio, M., Loasses, C., & Richini, P. (2013). Indicazioni per la programmazione e la realizzazione di iniziative per l’educazione all’imprenditorialità. Aprile 2013. Isfol. <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/565>.
- Costa, M. (2014). Capacitare l’innovazione sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La pedagogia di Martha Nussbaum*. (pp 214-227) Milano: 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), 168–183. DOI: 10.7346/PO-022019-11
- Della Ratta Rinaldi, F. (2002). L’analisi testuale: uno strumento per la ricerca qualitativa. In

- Cecconi, L. (Ed.) (2002). *La ricerca qualitativa in educazione* (pp 151-168). Milano: FrancoAngeli.
- De Marco, E. (2020). Digital Storytelling e competenze imprenditoriali: analisi di buone pratiche di formazione all'imprenditorialità. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2020(5), 141-155.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193–212.
- Ellerani, P. (2018). Service Learning: Una difficile scommessa per rispondere all'emergenza democratica e alle necessità dello sviluppo umano? *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2018(2), 23-64.
- Erkkilä K. (2000) *Entrepreneurial Education. Mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*. New York-London: Garland Publishing.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Haara, F. O., Jenssen, E. S., Fossøy, I., & Ødegård, I. K. R. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship—the state of the art and its challenges. *Education Inquiry*, 7(2), 183-210. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.29912>.
- Hämäläinen, M., Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2018). Principals' utilization of external stakeholders in entrepreneurship education – Evidence from the general education. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 6(2), 104–117.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19.
- Jones, B., & Iredale, N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: Towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities*, 8(1), 34–50.
- Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., & Collado, A. (2015). *Entrepreneurship competence: An overview of existing concepts, policies and initiatives*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/067979>.
- Lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. What, why, when, how. (Entrepreneurship360 Background paper)*. OECD and European Commission. Retrieved from https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-inEducation.pdf
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship Education for a Sustainable Future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115–127.
- 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>.
- Moberg, K., Vestergaard, L., Fayolle, A., Redford, D., Cooney, T., Singer, S., Sailer, K., & Filip, D. (2014). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education: A Report of the ASTEE Project with a User Guide to the Tools*. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship—Young Enterprise.
- Morselli, D. (2016a). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 173–185.
- Morselli, D. (2016b). The entrepreneurial laboratory for teacher training in enterprise education. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 73–88.
- Morselli, D. (2019). Teaching a sense of initiative and entrepreneurship through problem based. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 149-160.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education and Training*, 52(1), 20–47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>.
- Neck, H. M., & Corbett, A. C. (2018). The scholarship of teaching and learning entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 8-41.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 30.12.2006, 2006/962/CE, 1-18
- PAT (2006). Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5, "Legge provinciale sulla scuola". B.U. 16 agosto 2006, n. 33, suppl. n. 2.

- Patera, S., & Del Gottardo, E. (2018). MINDSET: progetto di ricerca intervento per lo sviluppo della competenza “senso di iniziativa e imprenditorialità” nel territorio della Provincia di Taranto. *EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES*, 179-197. <https://doi.org/10.3280/erp2018-001011>.
- QAA (2018). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers*. Gloucester: Quality Assurance Agency Retrieved from www.qaa.ac.uk.
- Ruskovaara, E., Hämäläinen, M., & Pihkala, T. (2016). HEAD teachers managing entrepreneurship education - Empirical evidence from general education. *Teaching and Teacher Education*, 55 (1), 155–164.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: Classroom practices. *Education and Training*, 55(2), 204–216.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2015). Entrepreneurship education in schools: Empirical evidence on the teacher's role. *Journal of Educational Research*, 108(3), 236-249.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., & Rytikola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: The role of the teacher? *Education and Training*, 52(2), 117–127.
- Stefanini, P. (2020). Introduzione. In ASviS (2020). *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile – Rapporto ASviS 2020* (p.5). Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. <https://asvis.it/rapporto-asvis-2020/>.
- Terzaroli, C. (2018). Developing entrepreneurship through design thinking: A new frontier for adult education. *Epale Journal*, June, 3, 20–27.
- Terzaroli, C. (2019). Entrepreneurship as a Special Pathway for Employability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2019(163), 121–131.
- Trincherò R., & Robasto D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Vinci, V. (2020). Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione. *Education Sciences and Society*, 1, 398–425.



Crisi economica e crisi educativa.
Una nuova idea di welfare sostenibile
nella complessità del post Covid-19
Economic crisis and educational crisis.
A new idea of sustainable welfare
in the complexity of post Covid-19

Vito Balzano

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

ABSTRACT

The relationship between pedagogy and social policies today draws attention to a reflection on the importance of the relationship between the educational sphere and the economic dimension. Already Piero Bertolini, in his essay “La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale” had emphasized how necessary and indispensable the economic dimension was but, at the same time, how it had to be declined with factors managed mainly in a pedagogical key, in order to offer solutions capable of continuing over time. The health emergency of recent months, due to the spread of coronavirus, has placed at the center of pedagogical reflection the need to recover the sense of the educational relationship and, at the same time, to practice solidarity and citizenship.

This paper is based on pedagogical reflection on the economic dimension in the education sciences, on the relationship between the economy and education, in order to try to redefine new social policies, then a new system of sustainable welfare oriented on the value of the person to undermine the failure of an exclusively welfare dynamic.

Il rapporto che intercorre tra la pedagogia e le politiche sociali, richiama oggi l'attenzione verso una riflessione circa l'importanza della relazione tra la sfera educativa e la dimensione economica. Già Piero Bertolini, nel suo saggio “La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale” aveva posto l'accento su quanto fosse necessaria e indispensabile la dimensione economica ma, al tempo stesso, di come la stessa dovesse inderogabilmente essere declinata con fattori gestiti prevalentemente in chiave pedagogica, per offrire soluzioni capaci di perdurare nel tempo. L'emergenza sanitaria degli ultimi mesi, dovuta alla diffusione del Coronavirus ha posto al centro della riflessione pedagogica la necessità di recuperare il senso della relazione educativa e, al tempo stesso, del fare pratica di solidarietà e di cittadinanza.

Il presente contributo muove dalla riflessione pedagogica sulla dimensione economica nelle scienze dell'educazione, sul rapporto che intercorre tra l'economia e l'educazione, al fine di provare a ridefinire nuove politiche so-

ciali, quindi un nuovo sistema di welfare sostenibile e orientato sul valore della persona per scardinare il fallimento di una dinamica di tipo esclusivamente assistenzialista.

KEYWORDS

Education, welfare, person, dignity, citizenship.

Educazione, welfare, persona, dignità, cittadinanza.

1. Premessa

Il tema rilevante e complesso che scaturisce dalla presente analisi mira ad analizzare il rapporto, sempre più importante, tra le politiche sociali e le politiche educative nella prospettiva di un rinnovamento del welfare state che, alla luce dell'attuale crisi economico-sociale, ha generato l'insorgere di nuove categorie sociali vulnerabili e maggiori disuguaglianze. Oggi diventa necessario, al fine di ripensare anche il concetto stesso di Stato sociale, o meglio è bene provare a stilare una riforma del welfare state che punti, così come è accaduto per altri settori, ai contributi indispensabili della pedagogia sociale, al fine di rendere un nuovo welfare di sostegno reale della persona. Ed è nello statuto epistemologico della pedagogia sociale che al momento della rilevazione di quanto accade nei vari settori di esperienza umana segue l'offerta di possibili vie di cambiamento, sviluppo, progresso, lungo il cammino del permanente perfezionamento personale e sociale. Questo comporta un processo di ripensamento delle politiche sociali sulla scorta degli studi pedagogici che, ponendo al centro la persona umana e i bisogni del cittadino, mirano a costruire una prospettiva di benessere basata sul «principio di responsabilità» (Jonas 1990), e, inoltre, sulla relazione educativa come nodo centrale, come strumento di costruzione dell'educazione della persona, utile a definire quell'idea di incontro: ovvero un processo lento e faticoso di conoscenza tanto dei fondamenti antropologici quanto della grande varietà di codici comunicativi esistenti tra le persone. «Un problema pedagogico, quello che riguarda il processo evolutivo dell'educazione, che oggi non può più prescindere da un approfondimento critico e sistemico di tipo epistemologico» (Elia 2016, p. 5). Una crisi socioeducativa, in tempi di Covid-19, che trova più ampia diffusione nei luoghi dell'educazione, come la scuola e la famiglia, ma anche nel gruppo dei pari, e che mina nel profondo i percorsi di pratica di cittadinanza.

1.1 Nuove categorie sociali vulnerabili

«Oltre la metà degli italiani ha subito un calo del reddito a causa del lockdown. Un terzo delle famiglie non andrà in vacanza anche perché ha risparmi per andare avanti solo per altri tre mesi mentre il 40 per cento dei nuclei è in difficoltà con le rate del mutuo. Sono i risultati di una indagine straordinaria condotta dalla Banca d'Italia tra fine aprile e inizio maggio sulle famiglie, prendendo come campione 3.079 individui per raccogliere informazioni qualitative sulla situazione economica e sulle aspettative durante la crisi legata alla pandemia» (Monticelli 2020). Un elemento che non può non essere punto fondamentale di riflessione educativa, poiché la pandemia da Covid-19 lascerà certamente strascichi nella costruzione del cittadino moderno, nella relazione educativa, nei processi di educazione alla cittadinanza. Nascono, come ricordava già Alessandrini «nuove categorie sociali par-

ticularmente vulnerabili, prima quasi completamente sconosciute, evidenziate da un acuirsi delle disuguaglianze sociali ed economiche» (2014, p. 71). Il nostro paese come tutto il mondo occidentale è segnato da difficoltà d'ordine economico e sociale talmente gravi che la crisi e la possibilità niente affatto remota che si riesca in esiti negativi sono diventate percezione diffusa, intesa sofferta da tutti. I disagi da essa indotti toccano innanzitutto il piano materiale e presentano aspetti tragici per quanti perdono il loro lavoro o non trovano nessuna opportunità di impiego, anche solo precario. Sembrano pertanto meno evidenti altre dimensioni della crisi del nostro modello di sviluppo, connessi al piano dei significati. Eppure, un disorientamento di vaste proporzioni, d'ordine culturale ed esistenziale, ci affligge con una radicalità che non è meno grave.

La nostra riflessione pedagogica, muovendosi su quello che appare come un vero e proprio crinale, cercando di prendere in esame per un verso le emergenze, gli aspetti della crisi della società colpita dalla diffusione del Covid-19 tentando di cogliere le novità e le criticità che caratterizzano il cittadino contemporaneo, prova a concentrare la propria attenzione sul concetto di autenticità, per fronteggiare l'ascesa di altre e diverse disuguaglianze sociali. Uno spaccato specifico della riflessione contemporanea attiene gli atteggiamenti qualificanti l'agire dell'uomo e la riflessione su di esso. Assistiamo a una estensione del campo di significato della coppia scelta-responsabilità includente tutti i cambiamenti che toccano l'agire umano nella sua natura profonda e nei suoi aspetti qualitativi, per uno spazio e un tempo virtualmente illimitati, connotati dall'inedita moltiplicazione delle situazioni e dalla condizione non usuale di socializzazione dei rischi, del carattere, delle preoccupazioni etiche.

Tra le categorie più vulnerabili ci sono certamente le giovani generazioni, non solo gli adolescenti, sempre più colpiti dagli stravolgimenti dell'evoluzione postmoderna, ma anche i più piccoli. Secondo un'indagine di Save the Children, infatti, proprio i bambini sono la categoria più colpita non solo all'interno della pandemia ma, probabilmente, saranno anche quelli che risentiranno di più nel post Covid-19¹. Le prospettive pedagogiche individuate circa la possibilità di riconoscere nuovi spazi educativi, in modo particolare per i minori, indicano che la priorità non risiede tanto nel costruire progetti per qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere attore di speranza, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. La convivenza, all'interno di spazi ben definiti, non può prescindere dall'analisi della scuola come pilastro educativo fondamentale per la costruzione di quel concetto di cittadinanza sociale fin dai primi anni di vita: si struttura, di fatto, all'interno di uno spazio che è fisico e sociale insieme, perché accoglie e contiene i corpi e fa da substrato alle relazioni. Da un punto di vista antropologico queste due dimensioni sono inscindibili, in quanto l'appartenenza a un luogo e la organizzazione dell'ambiente rappresentano modalità basilari delle pratiche umane. In tale spazio si inscrivono le relazioni che la persona stabilisce con gli altri, con sé stesso e con gli oggetti. «Dalla nascita, ognuno è infatti chiamato a vivere e convivere con altre persone dentro contesti in cui coltivare la propria personalità e socialità» (Rossini 2018, p.

1 Per un maggior approfondimento si rinvia a "La povertà educativa ai tempi del Coronavirus: bambini e adolescenti intrappolati tra crisi economica e contrazione delle opportunità educative", consultabile al link: <https://www.savethechildren.it/press/la-povertà-educativa-ai-tempi-del-coronavirus-bambini-e-adolescenti-intrappolati-tra-crisi>.

32). La scuola, quindi, rappresenta un ambiente assolutamente fecondo di identità e di incontri, a patto che sia percepito e intenzionalmente costruito per questi fini. Tra gli ostacoli a una proficua e costruttiva convivenza nella scuola ma anche nelle relazioni sociali che si sviluppano in altri contesti, vi è la difficoltà di armonizzare visioni e stili di vita diversi all'interno di una società multietnica e multiculturale, in cui coesistono non sempre interagendo, ma spesso scontrandosi, idee politiche, pratiche religiose e atteggiamenti quasi opposti. «Il fanatismo, il particolarismo, la delinquenza organizzata, il terrorismo internazionale, le minacce nucleari e ambientali, il rischio di catastrofi, creano negli individui e nei gruppi insicurezza, sospetto e paura» (Tramma 2019, p. 36). Ciò indebolisce a livello globale la possibilità di vivere insieme, impegnandosi in uno sforzo reciproco di conoscenza, comprensione e coscienza critica.

1.2 Dalle disuguaglianze le nuove emergenze educative

Le democrazie attuali attraversano passaggi estremamente difficili, caratterizzati da crisi a tutti i livelli, e in particolare dalla crisi della rappresentanza. Con questo termine si intende non solo la crisi di fiducia da parte dei cittadini nei suoi rappresentanti eletti, ma anche la polverizzazione della società complessa fatta di tanti individui, l'uno/a diverso dall'altro/a, dove sono sempre meno i corpi intermedi credibili che ne interpretano i bisogni. Una società in polvere che deve essere ascoltata e narrata dando voce alle singole storie di ognuno, da reinserire in una storia collettiva. Tale crisi è anche e soprattutto accompagnata dallo sviluppo di nuove e vecchie forme politiche denominate populismi. Con questo termine, assai discusso, è possibile indicare politiche moralistiche basate su critiche anti-sistema che inducono a voler identificare il vero popolo, il popolo buono contro le *élites* cattive. Il problema più serio di questa malattia senile della democrazia, dunque, è nell'anti-pluralismo, nel voler essere i soli a rappresentare il popolo autentico, che invece è soltanto un'astrazione mitica. Ancor più inquietante è il fatto che in alcune forme del cosiddetto populismo esiste una spinta a invocare la proclamata volontà del popolo per cambiare l'ordine stabilito, far tacere l'opposizione e indebolire i contro poteri delle istituzioni democratiche che fanno da barriera. Nel dopoguerra, infatti, l'unione europea ha costruito faticosamente le basi della democrazia che oggi occorre difendere: istituzioni comunitarie che limitano l'espansione nazionalista; imparzialità e indipendenza del potere giudiziario; libertà di parola e di stampa; e non ultimo lo strumento dell'educazione alla cittadinanza. Tra le caratteristiche più evidenti delle politiche populiste vi è anche la ricerca del nemico estraneo, fuori dai confini o immigrato, che induce a coltivare, anziché rassicurare, le paure e le insicurezze dei cittadini. In realtà, l'onestà intellettuale spingerebbe a trovare altrove, e cioè nei fenomeni legati a una globalizzazione incontrollata, la causa delle angosce di molti, immersi in un mondo troppo grande i cui confini tendono ad ampliarsi sempre più. Le società democratiche devono in realtà fare i conti, per convivere pacificamente, con il pluralismo culturale, religioso, linguistico. Imparare a convivere senza prevaricazioni rappresenta un obiettivo cruciale del mondo contemporaneo, specie di fronte alla coscienza che l'immigrazione e le ondate dei rifugiati sono destinati a crescere nei prossimi decenni, soprattutto a causa delle guerre, instabilità politica, povertà e distruzione dell'ambiente. «Educare alla cittadinanza oggi significa formare non solo i cittadini dello Stato-Nazione ma quelli capaci di vivere nel mondo globalizzato senza paura, fornendo competenze per sostenere il pluralismo ed evitando ogni forma di populismo, per sua essenza antidemocratico» (Santerini 2018, p. 36).

Abbiamo ancora impressa nella nostra memoria la caccia allo straniero all'indomani dei primi casi di Covid-19 nella zona orientale del pianeta. Anche in Italia, con i primi casi, in alcune comunità e contesti societari era sorta la cosiddetta caccia all'orientale, quasi fosse colpa della provenienza etnica la diffusione di un virus che di lì a poco avrebbe sconvolto e cambiato le abitudini di intere civiltà. L'emergenza, in questa sede, diventa di natura squisitamente educativa, poiché oltre alle disuguaglianze già esistenti all'interno della società italiana, si sono aggiunte anche discriminazioni dirette a bambini provenienti dalla Cina o comunque appartenenti etnicamente a quel territorio. All'interno delle classi multiculturali, come sono ormai la maggior parte dei contesti scolastici italiani, la difficoltà per i bambini originari del continente asiatico, e per i loro insegnanti, è stata avvertita con forza. La caccia al colpevole, elemento sempre caro al genere umano, non può non interessare le politiche educative e in special modo non può non essere oggetto di riflessione della pedagogia oggi. Una nuova emergenza educativa, quindi, che non può più attendere l'evoluzione dei tempi e che richiede alle scienze dell'educazione una soluzione quanto meno rapida. È necessario, perciò, che la pedagogia riparta dal suo orientamento postmoderno, ovvero dal riconoscimento della relatività culturale in base alla quale ogni pratica sociale e culturale ha pari diritti di esistenza e auto affermazione e non deve pertanto essere sussumta da pretese oggettivanti e universali di altre culture che si presumono migliori, o più evolute. Di fronte all'ampliarsi delle sfide educative e alla loro crescente complessità la pedagogia deve, dunque, valorizzare la propria dimensione pratico progettuale e, a partire dalla prassi e ritornando sulla prassi stessa, proporsi come mediatore di dialoghi progettuali che permettono di evidenziare le possibili interferenze educative all'interno dei più disparati contesti. «Fronteggiare le nuove emergenze educative, quindi, significa ritornare a quella prospettiva pratica sull'educazione intesa come azione da compiere, che si svolge all'interno di diversi ambiti, dai più tradizionali ai più innovativi e che si impone in senso per così dire gerundivo: azione che deve essere compiuta ma anche azione inevitabile che, se non viene posta come oggetto di attenzione, non per questo non viene compiuta» (Elia 2016, p. 14).

2. Il senso di cittadinanza ai tempi del Covid-19

Il padre del moderno Welfare e della nozione di Cittadinanza sociale, T.H. Marshall, ritiene che il Welfare protegga dalle congiunture economiche, assicurando ai cittadini il «diritto universale a un reddito reale indipendentemente dalla posizione di mercato degli individui» (1964, p. 69). Il Welfare, ripensato come investimento sociale è particolarmente adatto all'educazione, che richiede tempi lunghi, intervalli generazionali, ed è un beneficio pubblico universalmente riconosciuto. Anzi, si può affermare che «l'Education, in questa prospettiva, viene ad assumere un ruolo storico del tutto nuovo, come primo pilastro - e non l'ultimo - del moderno sistema di Welfare nelle società occidentali» (Colombo 2015, p. 54).

Il riferimento d'obbligo è alla «categoria morale della solidarietà» (Donati 2006, p. 70), a quell'agire che permette al singolo di porre in essere una prassi che tenga conto dei benefici conseguenti per sé e per gli altri, quella capacità di pratiche volte a prestare il proprio aiuto, o la propria partecipazione emotiva, ai disagi e alle sofferenze di altri esseri umani; è riconosciuta, inoltre, come «valore vincolante anche sul piano delle relazioni e pratiche politiche, che dovrebbero essere orientate non alla difesa del reciproco interesse, ma, data anche la dimensione

globale del presente, alla promozione e realizzazione del bene comune, nonché a scelte che estendano il concetto di bene alle popolazioni, o gruppi sociali, più svantaggiati» (Cerrocchi, Dozza 2007, p. 121).

2.1 Una crisi socioeducativa intergenerazionale

Il concetto di cittadinanza è particolarmente complesso e multidirezionale: da un lato essa viene identificata come *civiness* (senso civico), dall'altro lato come *citizenship* (cittadinanza come identità, appartenenza); racchiude, dunque, sia la conoscenza e la pratica di un insieme di convenzioni, leggi, regole che caratterizzano una determinata comunità civile, che il riconoscersi in qualche modo parte del sistema di cultura, valori, tradizioni prodotto storicamente dalla comunità stessa. Le due interpretazioni possono essere percorse in modo unilaterale o in modo integrato, ma «ogni assunzione unilaterale del concetto comporta un'immediata riduzione del significato complessivo del progetto pedagogico a esso correlato» (Balzano 2020, p. 2).

Il quadro che ne consegue risulta molto orientato alla valutazione non solo delle differenze generazionali ma anche a una crisi socioeducativa ben più complessa. Un continuo cambiamento, che merita un esame ben più approfondito. Un primo aspetto collegato strettamente alla costruzione del cittadino moderno, attiene sicuramente allo sviluppo del pensiero critico e autonomo. Attraverso di esso è possibile comprendere i concetti, confrontarli, sviluppare una riflessività, mettendo in questione premesse e conseguenze dei ragionamenti. Il pensiero critico, basato anzitutto sull'osservazione empirica della realtà, non può limitarsi però ad analizzare i dati, ma deve essere associato a quello dialettico, in quanto accoglie ed affronta le contraddizioni. In una società frammentata e tentata da divisioni su base etnica o etica all'interno dello Stato, il civismo si basa sulla capacità di contrastare il pregiudizio. Non si intende in questo caso la naturale tendenza ad attuare una sorta di pre-comprensione della realtà ma la distorsione patologica che attribuisce in modo rigido e automatico determinati caratteri alle persone sulla base della loro appartenenza. La diffusione della conoscenza orizzontale, della mentalità cospiratoria, la facilità con cui si accolgono le affermazioni più varie e anche il loro contrario spinge a sviluppare un'educazione alla cittadinanza «critica e creativa, capace di connettere in modo organico e strutturato la complessità dei saperi - sul modello delle intuizioni di Edgar Morin - e non solo a unire punti distinti e privi di reale collegamento» (2020, p. 21).

Educare al dialogo, in una situazione come quella nella quale noi oggi viviamo, rappresenta lo strumento migliore in grado di fronteggiare l'esposizione a idee contrastanti e opinioni politicamente lontane da ciò che realmente sta accadendo. Le capacità logico razionali, infatti, non sono mai esercitate in astratto, ma la nostra società è sempre più emozionale. Se il caos del mondo fa perdere il controllo, e gli stessi umani cercano di dare un senso alle cose, la risposta non si trova solo nella fredda razionalizzazione ma nella capacità di vivere emozioni civiche e politiche legate a valori quali il rispetto, la solidarietà, l'amicizia. Essere cittadini non rappresenta solo un ruolo ma una passione civile. In una società disordinata e globale non basta la pura conoscenza delle regole ma bisogna costruire rispetto, partecipazione, senso di appartenenza.

È bene evitare, tuttavia, che l'educazione alla cittadinanza venga lasciata in una dimensione troppo vaga e puramente declaratoria; bisogna, infatti, ricordare che uno degli obiettivi più importanti è quello di creare e sviluppare competenze interculturali, ovvero la capacità di vivere in situazione il confronto con la diversità.

È necessario, quindi, accogliere il principio di solidarietà come caratteristica dell'umano. La solidarietà è una categoria morale che si fonda sulla capacità di pratiche volte a prestare il proprio aiuto, o la propria partecipazione emotiva, ai disagi e le sofferenze di altri esseri umani. Questa, esprimendo una socialità naturale per l'essere umano, implica il riconoscimento che, per il proprio sviluppo, il soggetto non può non essere costantemente relazionato agli altri, in vista del raggiungimento di obiettivi che trascendono la mera necessità di sopravvivenza. L'agire solidale permette al singolo di porre in essere una prassi che tenga conto dei benefici che ne conseguiranno per sé stesso e per gli altri.

Occorre pensare a specifiche angolature di approfondimento pedagogico in seno al termine di persona e del suo agire. La persona, infatti, sviluppa la sua natura fondativa nell'agire responsabile e ne fa espressione della sua umanità attraverso un intenzionale progetto educativo e anche con un'attenta considerazione dei bisogni etico morali più urgenti che nella connotazione pratica della loro lettura hanno la responsabilità come oggetto di riferimento secondo modalità plurime.

2.2 Dal valore della persona al concetto di bene comune

«La complessità del nostro tempo connota la problematicità dell'educazione e dà conto del complesso approccio pedagogico all'interpretazione della condizione umana, alla vita di relazione, alla progettualità del singolo e dei gruppi sociali, alla relazione dei singoli e dei gruppi con l'ethos» (Elia 2014, p. 13). Gli stessi paradigmi teorici di riferimento cui la pedagogia si appropria per meglio conoscere l'uomo, i problemi di senso che accompagnano lo sviluppo umano, sono in bilico tra molte ibridazioni disciplinari e di essi rimane difficile comprenderne l'essenziale decifrabilità. Filosofia, scienze umane, scienze naturali, biologiche, bio-psicologiche, propongono un uomo a più statuti e rimandano curvature tra loro incompatibili e difficilmente negoziabili, ma tutte a loro modo incidenti sui luoghi teorico-pratici dell'educazione, della formazione, dell'istruzione, dello sviluppo. La pedagogia, quindi, ha il duplice compito di rafforzare l'idea di umanesimo e di elaborare matrici di connessione persona-educazione muovendosi con consapevole confronto fra le diverse razionalità che attraversano le scienze umane, e operare perché non siano riprodotte le fondamentali conflittualità tra un uomo non trattabile empiricamente, fuori da ogni orizzonte di valore e di senso e una tensione teleologica interna all'educazione e al senso del rispetto della persona.

È qui che la caratterizzazione personalistica dell'educazione diventa perno fondamentale della riflessione pedagogica più attuale, poiché in grado di rispondere sul piano delle argomentazioni teoriche e nella prospettiva di matrici progettuali correttamente fondate sul valore della persona e sul rispetto della dignità che incarna e concretizza il valore. Non va dimenticato, infatti, che l'uso del termine persona, e le caratterizzazioni con cui è accompagnato (dignità, valore, diritto della vita, ecc.), diffusamente entrato nel linguaggio comune, è spesso usato entro le tematiche pedagogico-educative senza una rigorosa attenzione ai suoi significati e senza essere supportato da un discorso organico logicamente coerente, teoricamente fondato e/o legittimato. Quello che serve, quindi, è «la coerenza con cui guardare ai problemi riuscendo a evidenziare la centralità e il primato della persona, come soggetto fine dell'agire educativo, oltre che la disponibilità a eliminare qualsiasi presupposto o apriori preconstituito e partire dall'esperienza personale e dagli interrogativi che ciascuna persona è in grado di avvertire» (Santelli 2009, p. 49).

È bene ricordare, inoltre, come la pedagogia personalistica ritiene di poter pervenire a quell'incontro interpersonale in cui la partecipazione tende alla comunione, la coesistenza alla convivenza, e il potenziale contrasto si conclude nell'amicizia. È una pedagogia che, superando con altri dualismi anche quello tra dovere e potere e tra legge e libertà, ritiene di individuare nel diritto alla vita, garante esso stesso della singolarità della persona, il principio fondamentale dell'essere di ciascuno e di tutti i diritti che via via l'esistenza storica dell'umanità è in condizione di individuare, di giustificare, anche ai fini della reciproca tutela. Entrata in crisi la centralità delle finalità di tipo acquisitive, l'economia si interessa alla dimensione esistenziale dell'uomo e produce tentativi originali e interessanti di elaborazione di un'economia delle emozioni, dell'altruismo, dell'identità, assumendo altre logiche, quali sono quelle della reciprocità e del dono e spostando le significazioni classiche dalle interazioni sociali, di per sé anonime e impersonali, alle relazioni interpersonali, nelle quali l'identità dei soggetti coinvolti si fa costitutiva della relazione stessa e attira termini quali reciprocità, gratuità, beni relazionali, felicità. Un'estensione dell'orizzonte di senso del discorso economico è bisogno condiviso e la prospettiva di passare dal paradigma individualista a quello relazionale sostiene la volontà di ricomporre l'esercizio della scelta individuale con la socialità dell'attenzione all'altro, sottolineando il tra come categoria primordiale della natura umana e sostenendo la prospettiva della co-appartenenza di bene individuale e bene comune.

Oggi, il cittadino dell'era postmoderna, per dirla in termini sociologici, ha un'idea della fiducia diametralmente diversa dall'essenza del termine, e questo rappresenta un problema proprio della pedagogia. Complice la diffusione di una pandemia mondiale, educare alla politica nel presente, puntando alla formazione e costruzione del cittadino di domani, responsabile e inclinato al bene comune, significa anche, e soprattutto, la ridefinizione del concetto di fiducia e di relazione, ma soprattutto porre l'interrogativo sulla sostenibilità di un certo tipo di sostegno alla persona.

3. Un welfare sostenibile fondato sulla categoria della responsabilità

La pedagogia, però, sempre per quell'ampio respiro, e per quella idea di progettualità intrinseca ha operato a favore della persona, rimarcando alcuni degli elementi essenziali della stessa, come ad esempio il «concetto di dignità» e quello di «identità» (Margiotta 2015, p. 51). Proprio la dignità umana, intesa come quella «capacità di riconoscere gli altri e se stessi come cittadini del mondo» (Ellerani 2015, p. 32), rispettando e riconoscendo ogni alterità come caratterizzante, ha posto le basi per una nuova rinascita delle politiche sociali di stampo assistenzialistico, ovvero di quella storica idea che da metà Ottocento accompagna l'Europa intera. L'identità, invece, pur seguendo la dignità, in un continuum significativo che ha come collante la persona, ha sottolineato l'assoluta singolarità della persona, abbattendo quel concetto di supremazia dell'uomo sul suo simile, e aprendo al concetto di «ognuno è identificabile secondo una precisa caratterizzazione, che è la sua precisa identità, e che fa di questo una persona unica e rispettabile, diversa da qualsiasi altra persona e così meritevole di rispetto e di riconoscimento, in un mondo dove la dignità e la singolarità di ognuno diventano motivo di caratterizzazione e di unione» (Chionna 2007, p. 62).

Nel tempo, in verità, sempre più governi hanno dato grande peso alla questione economica nella ridefinizione delle politiche sociali, mutando la termino-

logia utilizzata, con l'idea di arginare una crisi sempre più crescente con misure che spesso poggiavano su basi esclusivamente economiche. In una fase di profonda crisi economica come quella causata dalla diffusione del Coronavirus, che non ha di certo risparmiato nessuno dei paesi del mondo, uniformando le economie più deboli e quelle più forti, diventa indispensabile avviare una riflessione pedagogica sul futuro della relazione educativa e su come il cittadino possa sostenere le trasformazioni sociali, economiche e educative che la pandemia ha innescato. Una nuova idea di welfare sostenibile, quindi, ripensato in chiave educativa, risulta il sistema più interessante, e probabilmente quello attuabile nell'immediato, per scardinare le problematiche del cittadino nella complessità del post-Covid-19.

3.1 Dignità e identità: verso una nuova progettualità sociale

L'educazione, intesa come quella disciplina che possiede un *quid in più*, che esalta e sottolinea il valore dell'uomo, deve proporsi, col benessere delle scienze umane, come un modo particolare di accostare il vissuto alla dignità umana. Concetto, questo, che rimanda a un altro elemento imprescindibile per la scienza pedagogica: l'identità personale, non già come dato acquisito, quanto più come rispetto e valorizzazione dei diritti umani e della singolarità di ogni persona. «Il problema dell'identità costituisce il punto di dialogo e di confronto circa la difesa della dignità e il riconoscimento al soggetto di una serie di specifici diritti che garantiscano e proteggano la sua unicità di vivente all'interno dell'ecosistema» (Chionna 2014, p. 34). La pedagogia, quindi, rivendica quella possibilità di andare oltre e intraprendere una via rivoluzionaria, in chiave personalista, che rinvia alla centralità del soggetto, al fine di dimostrare l'importanza e le problematiche insite in un progetto complesso di ripensamento di quel senso radicato dell'esercizio reale della dignità.

Il dialogo interdisciplinare tra la pedagogia e la politica si caratterizza per essere ricco di implicazioni che connotano il vivere comune, specialmente se si considera la questione della dignità come un valore reciproco nel rapporto tra persone. Necessario è, muovendo dalla progettualità propria della pedagogia, pianificare un percorso che, sulla base di questo diritto singolare, porti a una ridefinizione dell'identità umana quale singola entità, propria della persona, meritevole di rispetto. Stesso concetto che, senza dubbio, risulta essere anche la base di riscoperta di quel diritto alla cittadinanza che, muovendo dalla persona, finisce per ridefinire il senso stesso di cittadino nel mondo basato essenzialmente sul rispetto della singolarità, dell'identità, della dignità, del diritto a vivere bene. Il rispetto, stesso principio che lega la dignità umana e l'identità personale, deve diventare fondamento per la ridefinizione di una politica di sostegno alla persona e non più di assistenza del soggetto.

In un quadro tanto complesso come quello che sta interessando la società nell'ultimo anno, il contributo della pedagogia è essenziale alla progettazione sociale, fondata sugli elementi essenziali dell'educazione, che si pone di ripensare il concetto di bisogno, scardinandolo dal contesto meramente economico, con l'idea di realizzare davvero quel miglioramento della qualità della vita, che è prerogativa delle scienze umane in generale. «Non basta puntare su un peraltro necessario soddisfacimento dei bisogni materiali, senza nel contempo far scattare quell'atteggiamento attivo e responsabilizzante» (Bertolini 2005, p. 61). Questa collaborazione interdisciplinare, però, non deve far perdere di vista le criticità che esistono nel rapporto tra pedagogia e politica: dallo scontro tra le civiltà prima, al

senso del vivere in società poi, fino a giungere al rapporto tra il cittadino e la comunicazione. È necessario, come primo passo, muoversi avendo coscienza dell'esistenza di una profonda crisi, nei rapporti e nei fatti, tra le forze politiche istituzionali, partiti politici soprattutto, e lo Stato sociale, i cittadini. Il richiamo forte a una nuova idea di progettualità sociale che, soprattutto in campi ben definiti, si fonda sempre più sul concetto di relazione e, per tali ragioni, non può prescindere dall'esperienza pedagogica. La costruzione e la progettazione sul campo attingono continuamente da esempi e ricerche educative che mettono al centro dello studio la persona, quale elemento fondamentale per ripensare il senso del cittadino e il suo Stato di benessere. Le politiche sociali, così come le riforme di Welfare State, dopo la fallimentare parentesi di costruzione fondata sul dato politico-economico, testimoniato da una crisi del Welfare State che, come ricorda Piero Bertolini, è stata legata a motivi economici correlati, come tutti sappiamo, alla grande crisi che ha colpito, sia pure in modo molto differenziato, tutti i paesi industrializzati e non solo quelli, necessitano di nuova linfa che affondi le proprie radici in un terreno caratterizzato da valori culturali o istanze pedagogiche, a maggior ragione oggi quando il cittadino, con ogni probabilità, si troverà a fronteggiare la crisi del post Covid-19.

3.2 Una nuova idea di welfare sostenibile

L'educazione, in questa fase, diventa elemento imprescindibile di costruzione di una nuova idea di welfare di comunità, in grado di coinvolgere la persona e le sue caratterizzazioni, attraversando gli strati sociali che la postmodernità ha evidenziato. «La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, attende la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita» (Santerini 2019, p. 38). L'accesso ai servizi e alle cure, ma soprattutto la sostenibilità di una certa idea di educazione oggi, all'interno dei contesti formale, non formale e informale, tesa a riannodare i fili di una relazione educativa frammentata, rappresenta la sfida che nell'immediato la riflessione pedagogica è chiamata a fronteggiare. «Il ruolo educativo nel lavoro di cura, infatti, ha una lunga storia che si snoda nel campo dei servizi sia sanitari che socioassistenziali ma questo non può che essere un punto di forza per gli sviluppi futuri: oggi, difatti, non si guarda più al soggetto come a un paziente, un ammalato, ma come una persona con le proprie specificità e i propri poteri personali, a prescindere dalle difficoltà» (Kazizsa, Mariani 2017, p. 71). Guardare alla persona come soggetto di per sé caratterizzante è il primo e importante passaggio per tendere a quel concetto di libertà, e diviene essenziale in chiave post-moderna, in riferimento alle giovani generazioni.

La pandemia, che ha costretto in casa buona parte dei cittadini del mondo, ci ha invogliato – se non costretti – a recuperare i rapporti che per lungo tempo sono stati fondamento della costruzione identitaria e del rapporto genitore-figlio e genitore-genitore. Il Coronavirus, a detta degli esperti sanitari, cambierà radicalmente i rapporti anche nelle fasi immediatamente successive; ma in educazione sappiamo bene che così non potrà essere, che il contatto visivo, tangibile, restano una delle dinamiche imprescindibili nel rapporto tra educatore e educando, ma soprattutto nella formazione della giovani generazioni nel contesto familiare. La relazione educativa deve riprendere il lungo viaggio dei rapporti interpersonali, non può prescindere da alcuni punti fondamentali, quali la persona, il contesto e la comunità. È indispensabile, quindi, recuperare il senso di un progetto di vita

fondato sulla costruzione identitaria delle giovani generazioni. È la grande occasione che abbiamo e che non dovremmo lasciarci sfuggire.

L'esperienza della Stato sociale si è evoluta nel tempo toccando diverse sfere della pratica, tanto in campo politico quanto in quello educativo; «la Welfare Community è una delle esperienze più significative in campo educativo e rappresenta quel contenitore all'interno del quale si sono sviluppati dapprima un sistema di stampo relazionale e, successivamente, un primo embrione di welfare di comunità, evoluto successivamente in quel concetto più ampio che oggi conosciamo» (Balzano 2017, p. 97). Le esperienze di welfare di comunità, infatti, risultano essere molto eterogenee e oscillano dalla semplice aggregazione della domanda a vere e proprie forme di mutuo aiuto, fino a forme di collaborazione attiva. Quello che vi è alla base di questo approccio è che facendo leva sulle risorse delle famiglie e delle comunità, e mettendole in dialogo tra loro, si produca qualcosa in più della somma dei singoli addendi. Le pratiche di welfare di comunità, inoltre, turbano l'intero impianto caratterizzando differenti elementi di rapporto tra i fruitori delle politiche sociali, i decisori politici e i fornitori di servizi; al crescere della domanda di processi democratici nella costruzione di un nuovo sistema di welfare inclusivo che muova dal basso si giunge alla necessità impellente di avviare un processo di co-produzione attraverso la partecipazione dei cittadini nella costruzione di servizi di pubblica utilità.

Nasce così l'idea di beni di comunità, collaterale al welfare di comunità, che divengono parte integrante ed essenziale per lo sviluppo della nuova idea di benessere, essendo la logica del welfare definita proprio nell'offrire supporto a condizioni di fragilità individuale attraverso una mediazione collettiva. E in questa società, una pratica educativa che sarà, certamente, pratica di dignità poiché fondata sul rispetto, dovuto alla persona non in quanto specie umana avente una particolare dignità tra le altre specie, ma per la titolarità della persona a dare pienezza ai propri atti personali. L'idea stessa di comunità, divenuta centrale nell'evoluzione delle politiche sociali e di welfare, sta a indicare lo spazio delle relazioni tra i diversi attori sociali che sono chiamati a esercitare la responsabilità collettiva di costruire il sistema locale di cura e promozione del benessere sociale. Il convincimento che la famiglia ipermoderna, anche nelle condizioni attuali, sia realtà dotata di singolari e insostituibili funzioni, sia titolare di notevoli possibilità circa la maturazione umana e spirituale dei suoi componenti sollecita ad auspicarne la nascita, la promozione, la difesa e il sostegno, affinché sia sempre capace di esercitare i suoi diritti e di assolvere i suoi doveri, in special modo quelli educativi, abbia coscienza della sua funzione nella società, prenda consapevolezza della sua dignità e delle sue potenzialità, dei suoi compiti e dei suoi impegni, dei suoi diritti e dei suoi doveri, delle sue risorse e delle sue ricchezze e le metta a disposizione della società, si renda conto della propria possibilità, capacità e responsabilità evolutiva.

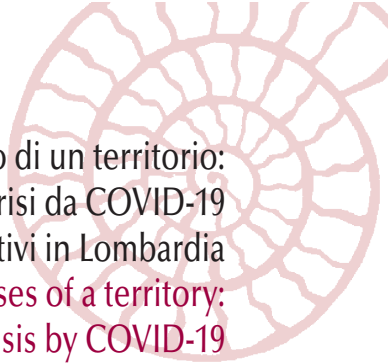
Una nuova idea di pratica educativa, perciò, è il risultato più auspicabile, e quello che la pedagogia prova da tempo a costruire, declinandola all'interno di un modello di welfare di comunità sostenibile, in forte ascesa nella società contemporanea. Questa è la nuova sfida per la pedagogia fin da subito, per fronteggiare le criticità acute dalla diffusione del Covid-19 e, al più presto, per arginare gli strascichi che il post-pandemia lascerà nei processi educativi del soggetto e nella costruzione di possibili percorsi di cittadinanza fondata sulla responsabilità e sulla costruzione identitaria del singolo.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2014) (a cura di). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Cerrocchi L. Dozza L. (2007) (a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Chionna A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Chionna A. (2014). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Colombo M. (2015). *Dinamiche sociali e educazione in Italia dopo la crisi del Welfare*. In Atti LIII Convegno di Scholè. *L'educazione nella crisi del Welfare State*. Brescia: La Scuola.
- Donati P. (2006). *Politiche sociali e solidarietà fra le generazioni: il contributo della sociologia relazionale*. In A. Fadda, A. Merler (a cura di). *Politiche sociali e cultura dei servizi*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia G. (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Ellerani P. (2015). *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Jonas H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. (trad. it. P.P. Portinaro). Torino: Einaudi.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Marshall T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Rossini V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Santelli Beccagato L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2018). *L'educazione alla cittadinanza nell'era della "post-verità"*. In S. Polenghi, Fiorucci M., Agostinetto L. (a cura di). *Diritti cittadinanza inclusione*. Lecce: PensaMultimedia.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Education.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.

Riferimenti sitografici

- La povertà educativa ai tempi del Coronavirus: bambini e adolescenti intrappolati tra crisi economica e contrazione delle opportunità educative, <https://www.savethechildren.it/press/la-povertà-educativa-ai-tempi-del-coronavirus-bambini-e-adolescenti-intrappolati-tra-crisi>, ultima consultazione 22/01/2021.
- Monticelli L., L'allarme di Bankitalia e Istat: il 50% delle famiglie in crisi e un'azienda su tre a rischio, https://www.lastampa.it/economia/2020/07/07/news/l-allarme-di-bankitalia-e-istat-il-50-delle-famiglie-in-crisi-e-un-azienda-su-tre-a-rischio-1.39054777?refresh_ce, ultima consultazione 22/01/2021.



Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio:
una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19
in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia
*Interacting with the development discourses of a territory:
a research on the effects of the crisis by COVID-19
in system of socio-educational services in Lombardy*

Antonella Cuppari

Università degli Studi Milano-Bicocca - a.cuppari@campus.unimib.it

ABSTRACT

What happens when an unexpected global event disrupts the organisation of a territorial system of socio-educational services? How can the emergence of learning from below interact with the development discourses of that territory? This paper describes the complex interaction of bottom-up and top-down processes in a research involving some disability services in the District of Lecco (Lombardy), starting from the situation created by the national lockdown following the SARS-CoV-2 pandemic. The research used a co-operative inquiry methodology (Heron, 1996) involving service coordinators, managers of social cooperatives and institutional referents. The analysis of the data revealed indications of transformative learning (Mezirow, 1991) which provided the elements to design a training course for innovation in local educational and social practices for the social inclusion of people with disabilities.

Cosa accade quando un evento globale inatteso perturba l'organizzazione di un sistema territoriale di servizi socio-educativi? In che modo l'emersione di apprendimenti dal basso può interagire con i discorsi di sviluppo di quel territorio? Il presente contributo descrive la complessa interazione di processi bottom-up e top-down in una ricerca che ha coinvolto alcuni servizi per la disabilità nel Distretto di Lecco (Lombardia), a partire dalla situazione creatasi a seguito del lockdown nazionale conseguente la pandemia da SARS-CoV-2. L'indagine si è avvalsa di una metodologia di ricerca cooperativa (Heron, 1996) che ha coinvolto coordinatrici di servizi, responsabili di enti di Terzo Settore e referenti istituzionali. L'analisi dei dati ha messo in luce indizi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) che hanno fornito gli elementi per progettare un percorso formativo di innovazione delle pratiche educative e sociali locali per l'inclusione sociale delle persone con disabilità.

KEYWORDS

Transformative Learning – Territorial Development – Cooperative Inquiry – Social Work – COVID-19.

Apprendimento Trasformativo – Sviluppo Territoriale – Ricerca Cooperativa – Lavoro Sociale – COVID-19.

1. Introduzione

Questa ricerca si inserisce all'interno di un percorso di dottorato-executive, una particolare forma di dottorato che prevede una convenzione tra azienda e Università a partire da un bisogno/problema che nasce dal campo. In questo caso l'azienda è una cooperativa sociale che opera in provincia di Lecco (Lombardia) e il bisogno riguarda l'innovazione delle pratiche educative e sociali legate all'inclusione sociale delle persone con disabilità.

La Riforma del Terzo Settore (legge delega 106/2016) ha ridisciplinato il non-profit e l'impresa sociale, riconoscendo alle cooperative sociali un ruolo nuovo, non più ridotto alla mera produzione di beni e servizi che lo Stato e il mercato non hanno interesse o capacità di produrre, ma di valorizzazione della peculiare governance basata sulla cooperazione e reciprocità. L'impresa cooperativa, infatti, è «l'espressione specifica di un luogo fisico, dei bisogni e delle aspirazioni dei territori che le hanno generate» (Berzacola, Galante, 2014, p. 17). Essa ha in sé quindi la forza generatrice del contesto che ha portato alla sua costituzione e che contribuisce a determinarne l'identità. Peculiarità delle cooperative sociali nate negli anni '80 è quella di:

«avere inventato servizi sociali tanto nuovi che la normativa del tempo non era ancora in grado di definirli. Il successo e l'efficacia di questi servizi è stata tale da mantenerne il senso fino ad oggi, quando ormai sono diventati oggetti di accreditamento regionale, valutazione degli standard minimi di qualità e certificazioni ISO. L'eccellenza di questo successo ha portato molte cooperative ad impegnare notevoli risorse nell'adeguarsi alle richieste delle norme di riferimento, facendo loro perdere, però, la forza originaria capace di individuare bisogni alternativi e a questi rispondere, generando servizi così nuovi che, necessariamente, non potrebbero essere ancora normati e regolamentati.» (ibidem, p. 21).

Per questo oggi diventa cruciale per una cooperativa sociale di territorio porsi l'obiettivo della rigenerazione dei legami comunitari, assumendosi la propria responsabilità – nell'accezione definita da Zamagni (2019) di *"respondus"* e cioè di prendersi cura, di prendersi sulle spalle il peso delle cose – nel contribuire ad un modello di sviluppo nuovo che introduca una logica circolare di rigenerazione e trasformazione di risorse e legami comunitari.

Tale logica diventa altrettanto necessaria quando si parla di servizi per le persone con disabilità. Come si evince dal Rapporto dell'Istituto Nazionale della Ricerca, "Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni istituzioni" (ISTAT, 2019) la disabilità è «un rischio di cui la società si fa ancora troppo poco carico» (p. 7). In Italia le famiglie continuano ad essere il perno intorno al quale costruire una rete di interventi complementari di natura sociale e assistenziale per lo più affidati a soggetti privati non profit, che ricoprono un ruolo sempre più rilevante nell'offerta di servizi alle persone con disabilità. Tuttavia, in futuro, «la rarefazione delle reti familiari e il progressivo invecchiamento della popolazione rischiano di mettere in crisi la sostenibilità di questo sistema di welfare» (p.22).

La sostenibilità è una questione di natura fortemente relazionale e coinvolge il rapporto tra cose e persone, tra bisogni individuali e collettivi, tra elementi economici e ambientali. Per l'Agenda 2030 lo sviluppo sostenibile dovrebbe fondarsi su tre pilastri: la sostenibilità ambientale, quella economica e quella sociale. Come si evince però dal report realizzato per il Parlamento Europeo "Social Sustainability" (2020), quest'ultimo pilastro non è ancora stato posto sullo stesso piano dei primi due, nonostante intersechi diverse dimensioni legate agli Obiettivi di Sviluppo. A fronte di tutto ciò, occorre un paradigma nuovo che rimetta la questione dell'inclusione al centro del dialogo con le comunità locali per condividere e cercare nuovi significati che rendano sostenibile l'inclusione sociale sotto ogni punto di vista.

La pandemia da SARS-CoV-2 è stata un evento inatteso, un'emergenza globale con ricadute locali ed effetti multidimensionali, come messo in evidenza anche dal Rapporto dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) "L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile" (2020). In particolare, la crisi ha messo in luce la vulnerabilità umana quale condizione universale. Scrive Giordano (2020):

«l'epidemia ci incoraggia a pensarci come appartenenti a una collettività. Ci obbliga ad uno sforzo di fantasia che in un regime normale non siamo abituati a compiere: vederci inestricabilmente connessi agli altri e tenere in conto la loro presenza nelle nostre scelte individuali. Nel contagio siamo un organismo unico. Nel contagio torniamo ad essere comunità.» (p. 27).

Questa ritrovata consapevolezza della natura interconnessa delle diverse aree del vivere umano può diventare il punto di partenza per la messa in moto di un processo di "resilienza trasformativa", una «resilienza cioè che si basi sul superamento della tentazione di un ritorno al prima e su di una ripartenza basata solo sulla crescita quantitativa.» (Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili, 2020). Una resilienza che, quindi, non si limita ad assorbire l'urto determinato dalla crisi ma ad utilizzarlo come occasione per trasformarsi.

Trasformare un sistema di servizi per l'inclusione sociale della disabilità, a partire da una crisi generata da un evento di ampia portata, presuppone la motivazione e la capacità di attraversare l'incertezza, apprendere dall'esperienza e lasciarsi da essa interrogare e cambiare. Si tratta cioè di attivare un processo di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991), attraverso il quale trasformare le cornici di riferimento (prospettive di significato, abitudini e atteggiamenti mentali) date per scontate, allo scopo di renderle più inclusive, aperte al cambiamento, riflessive e capaci di discriminare, così che possano generare credenze e opinioni che si dimostreranno più vere o giustificate nell'orientare l'azione (Mezirow, 2000).

L'apprendimento trasformativo (*transformative learning*, TL) di Mezirow nasce da una rilettura del costruttivismo, della teoria critica e del decostruttivismo. Alla base egli sentiva mancare nel dibattito sull'educazione degli adulti, una teoria dell'apprendimento focalizzata sulla costruzione di significato che può generare, da un lato, spazi di riflessione critica e, dall'altro lato, vie per agire nella realtà (Cappa, Del Negro, 2016).

La teoria di Mezirow ha visto crescere a livello internazionale un interesse e un dibattito tale che oggi è possibile parlare di teorie dell'apprendimento trasformativo (*transformative learning theories*), pensate come parte di una più ampia metateoria sul TL (Hoggan, 2016). In particolare, rispetto al tema oggetto di questo studio, sono due gli orientamenti a cui intendo fare riferimento: 1) il primo che considera il TL dal punto di vista delle sfide della complessità (Alhadeff-Jones, 2012), includendo i contesti micro e macro storici del processo formativo, gli aspetti di linearità e di circolarità e l'approfondimento delle esperienze ambiva-

lenti, contraddittorie e paradossali del soggetto che conosce (ricercatore e *practitioner*); 2) il secondo che considera forme di apprendimento e conoscenza di tipo olistico che mettono in connessione il sapere concettuale-proposizionale con quello esperienziale-pratico, valorizzando il sapere estetico-presentazionale (Yorks, Kasl, 2006; Heron, 1992).

Altrettanto interessante, ai fini di questo discorso, inoltre, risultano essere quegli studi che illustrano il modo in cui il cambiamento di prospettive di un individuo o un gruppo può agire da catalizzatore per una più ampia trasformazione di un'organizzazione o una comunità locale. Ad esempio, nello studio di Yee, Raijmakers, Ichikawa (2019), l'apprendimento trasformativo dei partecipanti è considerato il più impattante risultato in progetti di innovazione sociale, non solo sugli individui ma anche sulle loro organizzazioni e le reti sociali.

La ricerca che descriverò nei prossimi paragrafi ha voluto costituire un'occasione di riflessione che ha coinvolto il sistema territoriale di servizi in una interazione tra processi di tipo bottom-up e top-down. La ricerca si è posta l'obiettivo di interferire e interagire con i discorsi dello sviluppo del territorio (De Rubertis, 2013) relativamente all'inclusione sociale delle persone con disabilità. L'approccio ha mirato ad attivare processi di apprendimento dal basso finalizzati all'individuazione e costruzione di nuovi significati e all'emersione di bisogni formativi che potessero orientare azioni di sviluppo future.

2. Disegno di ricerca

2.1 Il contesto locale

Nel Piano di Zona del Distretto di Lecco (2018-20), in Lombardia, si registra un costante incremento delle domande di accesso alle misure legate alle DGR del Fondo Nazionale per la Non-Autosufficienza, a fronte di risorse complessive assegnate agli Ambiti territoriali non sufficienti a coprire tale fabbisogno. Oltre a questo, «è in costante crescita l'esigenza di offerte personalizzate, di servizi diurni, di progettualità specifiche e flessibili che non sono presenti nel sistema regionale dell'offerta per la disabilità.» (p.43). Nel Piano di Zona dell'Ambito Distrettuale di Lecco le due parole chiave individuate per guidare gli obiettivi del triennio 2018-2020 sono: prossimità e innovazione, in conformità con le Linee di Indirizzo regionali per la programmazione sociale (dgr. 7631/2017).

A fronte di questi obiettivi, che nello specifico dei servizi per la disabilità sono orientati all'evoluzione del sistema di offerta, il consorzio di cooperative sociali del territorio (Consorzio Consolida), in accordo con i referenti istituzionali dell'Ufficio dei Piani e dei Servizi Sociali d'Ambito¹, ha elaborato nel 2019 un piano articolato di ricerca e formazione che, per l'area oggetto di questo studio, porta per titolo "Ridisegnare i servizi per la disabilità ripensando i luoghi di vita, di cura e di accoglienza degli interventi per la disabilità e la domiciliarità".

La ricerca, affidata alla mia cooperativa (coop. soc. La Vecchia Quercia) in virtù

1 L'area Distretto e Ufficio di Piano è un organismo tecnico istituito ai sensi della legge 328/2000 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali" che, tra le varie funzioni, si occupa di elaborare proposte e atti necessari alla realizzazione degli obiettivi del Piano di Zona. Nel Distretto di Lecco è prevista una funzione di coordinamento dell'Ufficio dei Piani distrettuali e, per ogni ambito distrettuale (Lecco, Merate, Bellano), sono presenti i Servizi Sociali d'Ambito, per la gestione unitaria del sistema di servizi sociali dei comuni del territorio.

della collaborazione in essere con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca per il mio percorso di dottorato, inizialmente prevedeva uno studio di caso su un progetto di comunità del territorio nato da pochi mesi che coinvolgeva anche alcune persone con disabilità frequentanti i servizi. L'arrivo in Italia della pandemia ha interrotto le attività di questa realtà e anche questo disegno di ricerca. Contestualmente il lock-down nazionale (marzo-maggio 2020) ha creato uno stravolgimento dell'organizzazione ordinaria dei servizi, che si sono trovati a sospendere la propria attività abituale e ad attivare modalità alternative nuove di intervento a distanza o, in alcuni casi, domiciliari. Questa situazione ha reso le cooperative gestori di tali servizi consapevoli della portata informativa della situazione e, insieme al consorzio di riferimento, hanno proposto ai referenti istituzionali l'avvio di una ricerca esplorativa volta a comprendere cosa stava accadendo nei servizi, al fine di poter cogliere possibili spunti di innovazione.

2.2 Domande e metodologia di ricerca

Le domande che hanno dato avvio a questa ricerca sono state: 1) Se e come si stanno trasformando i ruoli, le relazioni e le modalità di intervento degli operatori sociali in questa situazione di emergenza? 2) Possono essere individuati indizi di apprendimento trasformativo utili a orientare scelte e azioni future?

Facendomi guidare da un'epistemologia sistemica e della complessità (Formenti, West, 2018), ho fatto mia una concezione situata e contestualizzata dall'apprendimento (Formenti, 2018), la quale prevede un «costante adattamento e coevoluzione ne/del/con il contesto» (ibidem, p. 67). Esso, infatti, è frutto di una costruzione coordinata di conoscenza per mezzo dell'interazione: il focus non è più solo sulla mente individuale ma sulla intera situazione di apprendimento – nell'insieme di interazioni, vincoli e possibilità che la caratterizzano - che si crea a partire dalla partecipazione ad una comunità/cultura (Lave, Wenger, 1991).

A partire da queste premesse ho utilizzato una metodologia di ricerca cooperativa (Heron, 1996; Heron, Reason, 2001), caratterizzata da una conduzione con le persone piuttosto che sulle persone e da un obiettivo al contempo conoscitivo e trasformativo. La ricerca cooperativa è una metodologia di ricerca azione che va oltre la raccolta e l'analisi dei dati in quanto viene usata per favorire il cambiamento sociale e lo sviluppo di comunità. Tratto distintivo della ricerca cooperativa è quello di considerare l'ampia gamma delle sensibilità e capacità umane come strumento di indagine.

Nella ricerca, il sapere esperienziale (dato dalla situazione vissuta dai partecipanti co-ricercatori) ha interagito con quello presentazionale (l'uso di forme estetiche come le metafore), proposizionale (il confronto tra i partecipanti sui significati) e pratico (l'individuazione di azioni deliberate). La validità della ricerca è stata garantita dal procedere ricorsivo di riflessione e azione e il processo è proseguito fino a saturazione, così come stabilito dai partecipanti/co-ricercatori.

2.3 Partecipanti, raccolta e analisi dei dati

In accordo con il consorzio di cooperative, i referenti istituzionali locali e la mia cooperativa, ci siamo avvalsi di un campionamento a scelta ragionata (*purposive sampling*) e abbiamo coinvolto sei coordinatrici di servizi per la disabilità del territorio in interviste dialogiche e focus group, per poter raccogliere dal loro punto di vista alcuni elementi relativi al lavoro del servizio: la relazione con famiglie e utenti, con l'equipe, con le altre realtà del territorio e con la propria organizzazione di riferimento.

Ho anche preso parte in qualità di osservatrice partecipante a due tavoli di lavoro che hanno coinvolto referenti istituzionali, responsabili di cooperative e coordinatori di servizi. Infine ho intervistato tre responsabili di cooperative per poter cogliere dati utili a leggere la situazione anche dal punto di vista delle organizzazioni di terzo settore. La raccolta e analisi dei dati è iniziata il 24 marzo e si è conclusa il 5 maggio 2020. Le interviste, il focus group e i tavoli di lavoro si sono svolti a distanza, attraverso l'uso di piattaforme digitali di comunicazione e sono stati videoregistrati, in accordo con i partecipanti.

Nella prospettiva dialogica le interviste generano una sospensione, una discontinuità con i riti quotidiani: esse sono viste come atti conoscitivi, nel senso di *con-naître*, nascere insieme: un processo che genera consapevolezza, attraverso le dinamiche dell'accorgersi che prendono corpo nella relazione dialogica tra intervistatore e narratore (La Mendola, 2009). Le interviste, realizzate tra il 24 marzo e il 10 aprile, sono partite da un'unica domanda-stimolo ("Cosa sta succedendo? Mi racconti la tua esperienza concreta?") e dalla richiesta di provare a trovare una metafora relativamente alla situazione che i narratori stavano vivendo.

Il focus group con le coordinatrici, realizzato all'inizio di maggio, ha messo al centro due temi trasversali alle interviste, quello della relazione educativa e della funzione del servizio nei confronti delle famiglie e del contesto. Per la realizzazione del focus group mi sono avvalsa del metodo compositivo e della spirale della conoscenza (Formenti, 2017). Il metodo utilizza un'epistemologia sistemica che mira ad aprire possibilità, attraverso forme di narrazione generativa a partire dalle pratiche; esso celebra le interconnessioni tra i livelli micro (intrasoggettivo), meso (intersoggettivo) e macro (tra soggetti e contesti) e promuove una forma di conoscenza di tipo olistico.

Nella partecipazione ai tavoli di lavoro con i referenti istituzionali ho steso note di campo anche relativamente al mio essere ricercatrice con un ruolo anche pratico nel contesto indagato.

Per l'analisi e l'interpretazione dei dati che sono succedute alla trascrizione del materiale narrativo, ho seguito un processo "a forbice": da un lato mi sono nutrita delle connessioni con alcuni costrutti teorici e metodologici e, dall'altro, dalla stretta interazione e co-costruzione di senso con i soggetti che, insieme a me, erano coinvolti nella ricerca.

2.4 Rigore e aspetti etici

Il processo di ricerca si è definito progressivamente lungo il percorso esplorativo fino a saturazione, proprio perché l'oggetto ha riguardato un evento talmente nuovo da non poterne definire con chiarezza i contorni e la durata. È stata per me utile l'adozione di una concezione emergenziale e indiziaria del metodo e un atteggiamento continuamente pensoso (Mortari, 2003). Anche il mio posizionamento all'interno della ricerca, come ricercatrice-insider, ha reso necessario un continuo lavoro di riflessione, di negoziazione di aspettative e significati, in un processo ricorsivo e dialogico, che ha coinvolto me stessa e gli altri partecipanti-co-ricercatori, in ogni fase della ricerca.

Mi sono avvalsa dell'uso di un diario di ricerca in cui ho raccontato le azioni di ricerca e le riflessioni che ne scaturivano, i dubbi e le domande rispetto al mio agire sul campo come ricercatrice, accogliendo anche con umiltà e senso critico i momenti in cui la situazione mi ha portato ad agire da pratica, a partire dalla situazione problematica che mi pareva di cogliere.

La ricerca ha visto un lavoro iniziale di costruzione della committenza e di de-

finizione degli obiettivi e delle domande di ricerca. I partecipanti, sono stati coinvolti, informati degli obiettivi della ricerca, accettando di prendervi parte attraverso la sottoscrizione di un consenso informato. Le registrazioni, le trascrizioni e i punti salienti legati all'analisi sono stati condivisi con i partecipanti ed ho tenuto in considerazione le loro osservazioni (*member-check*). In diversi momenti della ricerca mi sono avvalsa dell'aiuto di un'amica critica, nello specifico la mia tutor di dottorato. Questi momenti di confronto mi hanno offerto un punto di vista esterno attraverso cui rileggere il percorso di ricerca, alcuni momenti critici e definire i passaggi successivi. Queste strategie, accanto ad un'analisi ricorsiva del materiale narrativo, hanno costituito elementi di triangolazione che hanno reso più accurato il lavoro interpretativo.

3. Discussione

L'arrivo della pandemia e le scelte che ne sono conseguite hanno generato nelle persone intervistate un senso di confusione che ha interrotto l'ordinarietà. L'emergenza è arrivata come una perturbazione che, nelle loro metafore, ha assunto la forma di un "mare in tempesta", di un "temporale", di un "banco di nebbia", di uno "tsunami", di un "uragano". La perturbazione crea una sorta di discontinuità (Greene, 1975), «un momento in cui le ricette ereditate per risolvere i problemi non sembrano funzionare più» (ibidem, p. 7). Mezirow (1991) fa corrispondere questa discontinuità ai dilemmi disorientanti della teoria trasformativa, dove l'insuccesso dell'apprendimento basato sulle ricette precostituite porta frequentemente alla riflessione sulle premesse e alla trasformazione delle prospettive. Nella narrazione di un responsabile di cooperativa questi dilemmi diventano espliciti e tornano a più riprese:

"Come si fa? Qual è l'orizzonte della cooperativa adesso che lo tsunami ci ha investito? Come fare a creare un nuovo pensiero attorno al welfare e attorno al lavoro educativo? Come fare se certi paradigmi sono crollati ma non c'è già pronta una nuova cultura?"

La perturbazione portata dalla situazione di emergenza sembra aver fatto emergere nelle narrazioni distinzioni in apparente contrapposizione che, lungo il processo di indagine, è stato interessante osservare nei loro aspetti di interdipendenza.

La prima coppia complementare individuata riguarda gli aspetti di vincoli e possibilità dati dalla situazione. In quasi tutte le narrazioni, il lock-down ha scatenato un iniziale "blocco", "immobilismo", "chiusura" che ha suscitato nelle intervistate sensazioni diverse: "abbandono", "confusione", "rabbia", "fragilità". Tuttavia, seguendo il flusso narrativo delle storie, questa percezione ha lasciato progressivamente il posto ad intuizioni, scoperte e organizzazioni inedite del lavoro educativo, trasformando la situazione da vincolo a possibilità di ripensare il servizio, il proprio ruolo, la relazione con le famiglie e con il territorio. Questo passaggio non è stato definitivo ma si è ripetuto sia nel corso delle stesse interviste che nel focus group.

La seconda coppia complementare individuata riguarda gli aspetti di stabilità e cambiamento del processo in atto. L'emergenza ha creato una linea di demarcazione tra un prima, conosciuto, e un dopo, incerto, e ha reso le persone coinvolte consapevoli di un cambiamento che sarà inevitabile. La situazione è vissuta dalle coordinatrici come qualcosa che va oltre gli strumenti che hanno a disposi-

zione e che richiede un ritrovamento di «vie agibili» (Von Glasersfeld, 1982) che consentano di sopravvivere all'interno dei vincoli posti dall'esperienza. Il cambiamento del servizio viene visto come strettamente interconnesso a quello del contesto. Racconta una coordinatrice:

«Il contesto si è bloccato anche lui, tutte le associazioni sono in crisi, si sono sempre occupate di aggregazione e adesso si trovano di fronte a cose molto più grandi di loro. Il nostro cambiamento è legato anche al loro.».

Infine, il venir meno dei setting abituali del lavoro educativo ha favorito una postura educativa più incline ad accogliere i vincoli, bisogni e disponibilità degli utenti e delle loro famiglie; una inclinazione, direbbe Cavarero (2014) altruistica, più aperta e pronta ad uscire dal proprio asse per sporgersi verso l'altro e piegarsi alla sua vulnerabilità. Racconta una coordinatrice:

«È come se il COVID-19 avesse dato una spinta a quel processo di de-istituzionalizzazione dal servizio su cui da un po' lavoriamo. Il servizio funziona come una forza centripeta, come se deve essere il contenitore di tutto. Ora il servizio come struttura fisica è chiuso. E allora tutto sta ripartendo dal principio, dalla casa e dalla famiglia. Quello che sto vivendo con operatori, utenti e famiglie è il ritorno a osservare cosa si può conoscere, scoprire, rivalutare della persona con disabilità in casa propria.».

4. Conclusioni

Dal punto di vista della teoria, noi possiamo valutare solo il processo di TL e non il prodotto: ciò non riguarda cosa i partecipanti fanno o dicono ma è il come viene fatto e detto che fornisce indicatori di TL (Cranton, Hoggan, 2012). La presenza nelle narrazioni di «dilemmi disorientanti» (Mezirow, 1991), la coerenza tra le metafore scelte e il resto delle narrazioni (Kasl, Yorks, 2012), la capacità di discernere nel caos dell'emergenza attraverso l'individuazione di polarità dinamiche e interdipendenti (le «differenze che fanno la differenza» di Bateson, 1972), la sperimentazione di posture educative più inclini ad accogliere le singolarità di ogni utente/famiglia e, infine, la riflessione collettiva favorita da momenti di divergenza e convergenza all'interno dei gruppi di lavoro, possono essere visti come indizi di apprendimento trasformativo.

Dal punto di vista pratico gli elementi raccolti attraverso le interviste e il focus group sono diventati oggetto di due tavoli di lavoro con i referenti istituzionali. Le esperienze narrate sono diventate parte di un documento pubblico "Riflessioni e proposte per i servizi per la disabilità e fragilità", sottoscritto dalla Conferenza dei Sindaci del Distretto di Lecco e inviato il 6 maggio a Regione Lombardia e all'ATS della Brianza per ripensare e ridisegnare i servizi per la disabilità. Il 26 maggio 2020 è uscita la dgr. 3183/2020 di Regione Lombardia per il riavvio in fase due dei servizi diurni per la disabilità, nel cui testo sono recepite alcune delle riflessioni e proposte territoriali.

La ricerca ha costituito l'occasione per attivare un processo di apprendimento trasformativo dal basso e che ha potuto dialogare con gli altri livelli del sistema. Essa ha fatto emergere bisogni formativi nuovi, in primo luogo la necessità di apprendere dalle pratiche generate dalla riorganizzazione dei servizi durante i mesi dell'emergenza. Potrà essere interessante osservare come il percorso formativo sulle pratiche, che sta attualmente coinvolgendo gli operatori dei servizi, sarà ca-

pace di interagire e interferire con i discorsi di sviluppo di questo territorio relativamente all'inclusione sociale delle persone con disabilità, contribuendo al ridisegno del sistema di offerta.

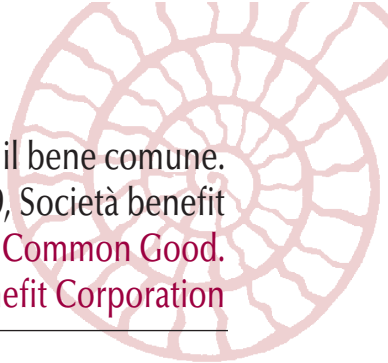
Riferimenti bibliografici

- Alhadeff-Jones, M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. In Taylor, E. W., Cranton, P., *The handbook of transformative learning – Theory, research, and practice* (pp. 178-194). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press (trad. ita. Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi, 1977).
- Berzacola, L., Galante, D. (2014). Leggere le criticità del fare cooperazione. In Girelli, G., *Cooperare è un'impresa – promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione* (pp. 13-24). Milano: Franco Angeli.
- Cappa, Del Negro (2016). Introduzione. In Mezirow, J. *La teoria dell'apprendimento trasformativo – imparare a pensare come un adulto* (pp.XVI-XLIV). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cavarero, A. (2014). *Inclinazioni: critica della rettitudine*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili (2020). Pandemia e Resilienza – persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la COVID-19. In Caporale, C., Pirni, A. (a cura di). *Pandemia e Resilienza – persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la COVID-19* (pp. 18-19). CNR edizioni.
- Cranton, P., Hoggan, C. (2012). Evaluating transformative learning. In Taylor, E. W., Cranton, P. (eds), *The handbook of transformative learning – theory, research, and practice* (pp. 520-535). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- De Rubertis, S. (2013). Identità territoriale e progetti di sviluppo. Un punto di vista cibernetic. In Barini, T. (a cura di). *Identità territoriali – Questioni, metodi, esperienze a confronto* (pp. 29-44). Milano: Franco Angeli.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione – Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L. (2018). Modelli contestuali e sistemi complessi nella ricerca in educazione. In Federighi, P. (a cura di), *Educazione in età adulta – ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 61-68). Firenze: University Press.
- Formenti, L., West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. Palgrave Macmillan.
- Giordano, P. *Nel contagio*. Torino: Einaudi.
- Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In PINAR, W., a cura di, *Curriculum theorizing*. McCutchan, Berkeley, CA.
- Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. London, UK: SAGE Publications.
- Heron, J., Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people. In Reason, P.; Bradbury, H. (eds), *Handbook of action research – first edition* (pp. 179-188). London: SAGE.
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 1, 57-75.
- Kasl, E., Yorks, L. (2012). Learning to be what we know: the pivotal role of presentational knowing in transformative learning. In Taylor, E. W., Cranton, P. (eds), *The handbook of transformative learning – theory, research, and practice* (pp. 503-519). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- La Mendola, S. (2009). *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. Milano: UTET Università.

- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In Mezirow, J., & Associates (Eds.). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2003). *Un metodo a-metodico – La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori Editore.
- Von Glasersfeld, E. (1982). An interpretation of Piaget's constructivism. In *Revue Internationale de Philosophie*, 142-143, 612-635.
- Yee, J., Raijmakers, B., Ichikawa, F. (2019). Transformative learning as impact of social innovation. *Design and culture*, 1, 1-23.
- Yorks, L., Kasl, E. (2006). I know more than I can say – A taxonomy for using expressing ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4, 43-64.
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili: come civilizzare il mercato*. Bologna: Il Mulino.

Riferimenti sitografici

- Conoscere il mondo della disabilità – persone, relazioni, istituzioni*. (2019, December 3). Retrieved December 9, 2020, from <https://www.istat.it/files//2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf>.
- L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile – Rapporto ASviS 2020*. (2020, October 8). Retrieved December 9, 2020, from https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2020/Report_ASviS_2020_FINAL8ott.pdf.
- Piano di Zona come patto di comunità – Distretto di Lecco 2018-20*. Retrieved December 9, 2020, from <https://www.ats-brianza.it/images/consigliosindaci/Lecco-Bellano-Merate%20PdZ.pdf>.
- Social Sustainability – Concepts and benchmarks*. (2020, April). Retrieved December 9, 2020, from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648782/IPOL_STU\(2020\)648782_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648782/IPOL_STU(2020)648782_EN.pdf).



Sostenibilità e imprese per generare il bene comune.
Progettualità, Post-Covid 19, Società benefit
Sustainability and enterprises for Common Good.
Design, Post-Covid19, Benefit Corporation

Alessandra Vischi

Università Cattolica del Sacro Cuore - alessandra.vischi@unicatt.it

ABSTRACT

The current global situation is marked by the worse crisis humanity had to face in the last decades, way more disruptive than the 2008 crisis in terms of economic, environmental and social impacts. The pandemic generated by Covid-19 is causing an unprecedented transformation in reaction to the speed and pervasiveness, with which it presented itself, as well as highlighting the link between health, environment, economy and culture. Sustainability could be the lever for a social improvement and an opportunity to outline an innovative, green and cohesive post-Covid 19. In this perspective, and in the framework of civil economics, companies can contribute to a more livable society: by a humanization of the market, promotion of decent jobs and development of knowledge. Benefit corporations are an emblematic example of alliance between business and territory in search for the common good, between social justice, education and participation. Today education is called upon to interpret new needs and elaborate reflections and operative protocols, to favour the engagement of sustainable and responsible businesses in the post-Covid reconstruction, to cultivate a cohesive humanism in light of an integral ecology.

L'attuale situazione planetaria è connotata dalla peggior crisi degli ultimi decenni, molto più dirompente di quella del 2008 in termini di impatto economico, ambientale e sociale. La pandemia, che il Covid-19 ha generato, sta comportando una trasformazione inedita per la velocità e la pervasività con cui si è manifestata e sta evidenziando il legame tra salute, ambiente, economia e cultura. La sostenibilità può essere una leva di miglioramento sociale e occasione per delineare un post-Covid 19 innovativo, *green*, solidale. In questa prospettiva, e nel quadro dell'economia civile, l'impresa può concorrere a rendere più vivibile la società: umanizzando il mercato, promuovendo lavori dignitosi e sviluppando conoscenza. Le società benefit sono un esempio emblematico di alleanza tra impresa e territorio per la ricerca del bene comune, tra giustizia sociale, formazione e partecipazione. La pedagogia è chiamata a decifrare nuovi bisogni ed elaborare riflessioni e protocolli operativi per favorire il coinvolgimento di imprese sostenibili e responsabili nella ricostruzione post-Covid, per coltivare un umanesimo solidale nel segno dell'ecologia integrale.

KEYWORDS

Sustainability, Education, responsibility, Società benefit, Educational Design. Sostenibilità, formazione, responsabilità, Benefit Corporation, Progettazione pedagogica.

1. Post-covid 19, investire nella sostenibilità

La pandemia, che il Covid-19 ha generato, sta comportando una trasformazione inedita per la velocità e la pervasività con cui si è manifestata e reca conseguenze in termini di impatto economico, ambientale e sociale. La pedagogia, di fronte a tale situazione, è interpellata per diversi motivi che «non sono solo di natura sistemico-causale ma anche, forse soprattutto, proiettivo-progettuale, nel senso che le questioni improrogabili che segnano l'oggi come tempo di biforcazioni strategiche, etiche, vitali, politiche, economiche ecc. saranno assolutamente determinanti e irreversibili per realizzare un futuro prossimo, e soprattutto per permettere a uomini e donne di pensarsi in esso» (Annacontini, 2017, p. 36). La sfida è rappresentata dalla complessità del post Covid-19 e dalla concreta volontà di perseguire la sostenibilità, *in primis* ambientale, ma nella consapevolezza che è strettamente connessa con quella sociale ed economica; in tal senso è particolarmente significativo il documento "Preventing the next pandemic. Zoonotic diseases and how to break the chain of transmission" (UNEP, 2020a) che sottolinea l'alta possibilità che si possano verificare altre pandemie dovute a infezioni di origine animale. Per quanto «the links among the wider environment, biodiversity and emerging infectious diseases are complex» (UNEP, 2020b, p. 7), le Nazioni Unite sollecitano i decisori politici a promuovere la ricerca scientifica e la condivisione dei risultati, a compiere scelte sostenibili per salvaguardare la biodiversità e ad avversare sia il consumo di suolo sia il cambiamento climatico. Secondo le Nazioni Unite: «Now is the time to scale up the global business community's contributions to the 2030 Agenda and the implementation of the Paris Agreement on climate change» (UN, 2021); si rende urgente stimolare le aziende a produrre e commerciare in modo responsabile, allineando le proprie strategie e operazioni ai principi del *Global compact* relativi a diritti umani, standard lavorativi, tutela dell'ambiente e lotta alla corruzione, e a intraprendere azioni strategiche per realizzare gli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030, con particolare attenzione alla collaborazione e all'innovazione (UN, 2021).

Gli scenari della crisi economica e del degrado ambientale sono strettamente interrelati: gli investimenti nella sostenibilità e nella sicurezza costituiscono un volano potenziale per la ripresa e la crescita. L'emergenza ecologica coinvolge tutti i settori della vita umana e chiama in causa le capacità della persona di elaborare nuove idee e progetti per assumere l'idea di futuro come spazio aperto in cui tutti concorrono in uno scambio continuo di conoscenze e saperi.

«Non vi è consapevolezza della gravità» dei comportamenti errati e dei rischi «in un contesto di grande iniquità» (Francesco, 2015, n. 30) come quello attuale e si rende improcrastinabile far scaturire un pensiero complesso e capace di creare legami, per comprendere i fenomeni nella loro diversità e nella loro unità e contestualità.

È un richiamo all'educazione alla sobrietà che implica realizzare un'apertura al futuro senza illusioni "rapaci" verso il pianeta, lungi da intenzioni egoistiche

verso gli altri. Occorre tendere a una *prosperità sostenibile*, vale a dire «frutto di un processo di sviluppo sostenibile che permetta a tutti gli esseri umani di soddisfare i propri bisogni di base, riconoscendo loro dignità e con buone opportunità per condurre una vita appagante e felice, il tutto senza negare ad altri, nel presente e nel futuro, pari trattamento» (Worldwatch Institute, 2012, p. 66). Le sfide della sostenibilità dello sviluppo implicano il compito dell'elaborazione pedagogica e un originale accostamento euristico per immaginare una crescita più intelligente, solidale e innovativa, per potenziare istituzioni e organizzazioni impegnate nella coltivazione dei talenti (Margiotta, 2017) in chiave intra e intergenerazionale.

2. Economia civile, formare a una coscienza educativa

La sostenibilità può essere una leva di miglioramento socioeconomico e un'occasione di riflessione su strategie e pratiche perché «la frattura tra i membri di una società, l'aumento delle disuguaglianze sociali e il rifiuto di usare strumenti per uno sviluppo umano integrale mettono in pericolo il perseguimento del bene comune» (Francesco, 2020, n. 2). È necessario adottare un «approccio integrale per combattere la povertà, per restituire la dignità agli esclusi e nello stesso tempo per prendersi cura della natura» (Francesco, 2015, n. 139), ciò comporta un cambiamento epocale che riguarda gli stili di vita e produttivi, la formazione e l'innovazione tecnologica. «Le regole della competizione globale infatti spingono le aziende che massimizzano il profitto ad una corsa al ribasso su costi del lavoro, della tutela ambientale e dell'impegno fiscale, che impoverisce territori, comunità e soprattutto i lavoratori più fragili e protetti, che hanno minori qualifiche e sono per questo altamente sostituibili. [...] I consumatori e i risparmiatori possono e devono diventare sindacalisti di complemento e votare con il loro portafoglio per premiare i prodotti e le imprese all'avanguardia nella creazione di prodotti di qualità in un ambito di sostenibilità ambientale, dignità del lavoro e responsabilità fiscale» (Becchetti, 2021). È il richiamo ad una responsabilità sia da parte dei consumatori sia da parte delle imprese, perché «oggi come ieri non esiste un umanesimo integrale se l'individuo non si riconcilia con la comunità, la libertà con la fraternità, i mercati con la vita civile, lo spirituale col materiale, la gratuità con il contratto, l'eros con l'agape» (Bruni, 2012, p. 238). Questo è il senso dell'economia civile¹: un modo di pensare l'economia che si basa su alcuni principi, come la gratuità, la reciprocità e la fraternità, per andare oltre la mera logica del profitto o dello scambio strumentale. L'economia civile sollecita «il comportamento reciprocante» come elemento fondamentale «del processo di generazione di fiducia nelle nostre società» (Zamagni, 2007, p. 65); si concretizza quando imprese e cittadini virtuosi, attraverso la cooperazione e la «fraternità civile», riescono a definire una nuova dimensione sociale, nella quale viene riscattato il dono, come l'esperienza più tipicamente umana (Bruni, 2012, p. 238).

La possibilità di «umanizzare» la vita economica non può prescindere dal discorso pedagogico che, rilevate le potenzialità educative, «può contribuire a delineare un orizzonte di senso per un cammino di crescita autenticamente

1 «Economia civile» è un'espressione utilizzata da Antonio Genovesi nel trattato «Lezioni di economia civile» nel 1754 e per la denominazione della prima cattedra di economia istituita presso l'Università di Napoli «Economia civile e meccanica». Per una ricostruzione storica del concetto si rimanda, in modo emblematico, a: L. Bruni, S. Zamagni (2004), *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: Il Mulino.

generativo» che coinvolga imprese, organizzazioni consumatori e cittadini per «condividere e promuovere consapevolezza, progettualità e creatività» (Grange, 2015, p. 10).

La pedagogia considera le dimensioni dell'economia civile come possibilità per far fiorire lo sviluppo umano integrale nella prospettiva dell'ecologia integrale: questa è inseparabile dal bene comune che «presuppone il rispetto della persona umana in quanto tale, con diritti fondamentali e inalienabili ordinati al suo sviluppo integrale. Esige anche i dispositivi di benessere e sicurezza sociale e lo sviluppo dei diversi gruppi intermedi, applicando il principio di sussidiarietà» (Francesco, 2015, n. 157). Esso può essere definito come «l'insieme di quelle condizioni della vita sociale che permettono tanto ai gruppi quanto ai singoli membri di raggiungere la propria perfezione più pienamente e più speditamente» (Paolo VI, 1973, n. 26).

Le imprese possono contribuire a coniugare crescita economica, giustizia sociale e tutela dell'ambiente e a rendere vive le virtù perché queste «fioriscono se sono più grandi e più libere dei nostri obiettivi, anche di quelli più nobili e grandi» (Bruni, 2016, pp. 18-19); sono chiamate ad essere responsabili e "generose" perché «nella generosità c'è la generatività, che a sua volta potenzia la generosità, che permette di mantenere la dimensione della bellezza, della libertà e della creatività dei propri collaboratori. Fare impresa in modo autentico significa custodire e coltivare i talenti, per generare possibilità di sviluppo nella prospettiva del bene comune» (Vischi, 2019, p. 27).

È nel rapporto di alleanza tra imprese responsabili e società civile, tra formazione e impegno progettuale, tra bene comune e imprenditorialità, nel segno di un'economia civile, che appare rilevante il contributo di riflessione offerto dalla pedagogia. L'economia civile, in questa prospettiva, può essere la risposta più consona per indirizzare il mercato globale verso un'armonizzazione delle parti in causa, unite dal desiderio di un profitto non solo economico, ma anche etico-valoriale sollecitando anche nella normale attività di impresa la possibilità del farsi spazio per concetti come reciprocità, rispetto della persona, simpatia.

Si può parlare, quindi, di una sorta di coscienza educativa ravvisabile nella volontà delle persone di essere responsabili verso se stessi e la comunità d'appartenenza. La cura per l'altro (Mortari, 2018) include in sé una sorta di impegno etico e una promessa educativa (Malavasi, 1995) tra adulti e giovani. È nella relazione con l'altro che si stabilisce quell'indispensabile rapporto per creare reti di reciprocità nella logica della fiducia e del dono, della condivisione di esperienze. È quanto mai indispensabile una riflessione emblematica sulle possibilità di una progettazione educativa in merito alla relazionalità, perché solo tramite il dono di sé e la relazione è possibile coltivare e produrre quei beni comuni così necessari all'edificazione di una società civile. Il discorso pedagogico deve interrogare la crisi attuale per trarne spunti di trasformazione e nuovo orientamento etico-valoriale ai fini della costruzione di un vivere teso al bene comune. In tal senso l'emergenza planetaria trova nell'educazione la risorsa prima per innovare e proporre nuove alternative anche ai modelli e alle categorie economiche dominanti.

3. Società benefit, creare valore "buono" tra imprese e territorio

La consapevolezza di poter modificare il mercato per renderlo sempre più attento alla persona e alla sua dignità, fa emergere il ruolo chiave ricoperto dalle imprese, *lato sensu*. La responsabilità sociale ha, per diversi aspetti, aperto la strada al

quarto settore che, oggi, chiede di essere riconosciuto (<https://www.leaderson-purpose.com/leadership-pioneers>). È formato da realtà organizzative *purpose-driven*, capaci di creare, al tempo stesso, benefici per l'economia, la società e il pianeta. Le Società Benefit sono organizzazioni 'ibride' che «nell'esercizio di un'attività economica, oltre allo scopo di dividerne gli utili, perseguono una o più finalità di beneficio comune e operano in modo responsabile, sostenibile e trasparente nei confronti di persone, comunità, territori e ambiente, beni e attività culturali e sociali, enti e associazioni e altri portatori di interesse» (Legge 28 dicembre 2015, n. 208, entrata in vigore con la Legge di stabilità del 1 gennaio 2016). Esse «sono un nuovo strumento legale che crea una solida base per l'allineamento della missione nel lungo termine e la creazione di valore condiviso [...] perché proteggono la missione in caso di aumenti di capitale e cambi di leadership, creano una maggiore flessibilità nel valutare i potenziali di vendita e consentono di mantenere la missione anche in caso di passaggi generazionali o quotazione in borsa» (<http://www.societabenefit.net/cosa-sono-le-societa-benefit/>). Si impegnano a considerare l'impatto sulla società e sull'ambiente al fine di creare valore condiviso e sostenibile nel lungo periodo per tutti gli *stakeholder*, che possono essere le persone (interne ed esterne all'impresa), la comunità, il territorio, l'ambiente, enti e associazioni, beni culturali e sociali.

È previsto un processo documentale ideato per valutare le *performance* aziendali per modificare lo statuto di una società già costituita o redigere lo statuto di una società da costituire, affinché essa diventi una Società Benefit; il presupposto di partenza è che una società *for profit* possa svolgere anche attività *no-profit* finalizzata a produrre un "general public benefit" (Lupoi 2016), la cui definizione è appositamente ampia per consentire la massima flessibilità. Secondo tale proposito una Società Benefit è un modello d'impresa *generalmente orientato* ad un *public benefit* e impatta, in vario modo, sulle seguenti aree: «*Governance* (ad es. trasparenza, qualità dell'*accountability* e coinvolgimento degli *stakeholder*); *Workers* (ad es. tipologia dei contratti, formazione, qualità dell'ambiente di lavoro, retribuzione); *Community* (ad es. creazione di posti di lavoro, volontariato d'impresa, politiche volte a favorire fornitori e distributori locali); *Environment* (ad es. efficientamento energetico, utilizzo di materiali riciclabili, bonifica di aree inquinate)» (Lupoi, 2016). L'impatto in queste aree viene valutato attraverso un'attività di *reporting*, che un soggetto terzo deve realizzare e rendere pubblica. Il processo per divenire Società Benefit o B Corp® *certificate* (<https://bcorporation.eu/>) comprende attività per misurare, valutare, confrontare e migliorare l'impatto economico, ambientale e sociale di un'organizzazione, oltre ad un'analisi comparativa da realizzare con le imprese simili e all'utilizzo di strumenti utili per correggere il proprio impatto nel tempo.

Secondo la normativa, la forma giuridica della Società Benefit e delle B Corp® *certificate* offre agli *stakeholder* – imprenditori, proprietari e investitori – la garanzia che i valori sociali e ambientali dell'azienda resteranno sullo stesso piano della ricerca del profitto, qualsiasi cosa accada. Inoltre, la possibilità di certificare processi aziendali e azioni permette di comunicare con maggior efficacia la propria cultura d'impresa improntata sulla sostenibilità e le scelte attuate a favore dell'ambiente e delle persone. Può rappresentare altresì l'incontro tra caratteristiche del mondo *profit* e la finalità sociale, per concorrere a educare alla responsabilità e all'impegno progettuale attraverso una *partnership* tra realtà diverse, come richiama l'Agenda 2030. Lo sviluppo delle Società Benefit è la testimonianza di una visione generativa di cambiamento, secondo la quale l'alleanza tra imprese e territorio diviene la chiave per la ricerca del bene comune, tra lavoro e innova-

zione, giustizia sociale e legalità, inclusione e partecipazione, educazione e solidarietà.

La riflessione pedagogica, aperta al dialogo multidisciplinare, è chiamata a decifrare nuovi scenari e bisogni, a elaborare teorie e protocolli operativi per formare e favorire il coinvolgimento di realtà “for benefit” per il futuro della nostra casa comune.

Conclusioni

Il 2020 ha visto come tema principale l'emergenza sanitaria legata alla diffusione del Covid-19 e, nonostante un rallentamento legato al blocco delle attività, il pianeta si sta dirigendo verso l'aumento catastrofico dei 3° centigradi; inoltre la pandemia ha altresì evidenziato importanti *gap* nella cooperazione internazionale e nella solidarietà (UN, 2021). Questo di contro significa immaginare una società che riporti al centro la persona e le sue potenzialità nel prendersi cura di sé e dell'altro, *lato sensu*, secondo un'*ecologia integrale* poiché «tutto nel mondo è intimamente connesso» (Francesco, 2015, n. 16) e far sì che i giovani diventino “buoni pensatori critico-virtuosi”, il che richiede, come “compito propriamente educativo”, promuovere «le virtù epistemiche» che recano un «importante contributo alla cittadinanza democratica» (Minello, 2018, pp. 114-115).


Di fronte alle incertezze che il panorama attuale va creando, la pedagogia è chiamata a elaborare riflessioni per coltivare *l'humanum*: per generare saperi inediti e nuove professionalità; delineare contesti lavorativi dignitosi e generativi di nuove competenze; accompagnare processi di innovazione e dinamiche progettuali di cambiamento rivolti a delineare società sostenibili, pacifiche e fraterne. In linea con l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (UN, 2015), «si tratta di una ridefinizione dell'intenzionalità dell'intervento umano e delle scienze come strumenti utili a migliorare le condizioni di vita dell'intera Comunità» (Dozza, 2018, p. 195) per avversare le forme di esclusione e di povertà, di ineguaglianze e di conflitto che la pandemia ha generato. Il sapere pedagogico è in grado di offrire «un'interpretazione assiologica, dialogica e risposte progettuali capaci di rigenerare il tessuto sociale per *coltivare l'umanità*» (Sandrini, 2020, p. 83). Occorre orientare il mercato verso la finanza sostenibile, incoraggiare progettualità assiologicamente e teleologicamente connotate, che tengano conto dei cambiamenti in atto e individuino le priorità per guidare imprese, attività commerciali, istituzioni e cittadini verso un post Covid-19 innovativo, *green*, solidale.

La possibilità di contribuire a realizzare e condividere una cultura della responsabilità e della cura (Mortari, 2018) richiede «una trasformazione profonda degli elementi epistemologici e scientifico concettuali su cui si fonda il rapporto uomonatura-società, per questo dovrà coinvolgere il livello scientifico, politico e pedagogico» (Braga, 2018, p. 189) per costruire *partnership* che «indichino strade, cercando di rispondere alle necessità delle generazioni attuali includendo tutti, senza compromettere le generazioni future» (Francesco, 2015, n. 53).

L'educazione si pone al servizio della libertà e della giustizia, per contribuire a costruire il tempo futuro, rinnovando gli stili di vita e produttivi che, ispirati alla ecologia integrale, potranno divenire abitudini (*habitus*), per concorrere a perseguire il bene comune.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G. (2017). Dal “valore soggettivo” al “bene comune”. *Metis*, 2, 35-47.
- Becchetti, L. (2021). *Cambiare l'economia con i consumi responsabili*. Retrieved December 16, 2020 from <https://0-rivista-vitaepensiero-it.opac.unicatt.it/news-vp-plus-cambiare-leconomia-con-i-consumi-responsabili-5482.html>
- Braga, C. (2018). *Donne, ambiente, salute. Formazione, smart city e comunicazione. Verso un centro studi di genere*. Milano: EDUCatt
- Bruni, L. (2012). *Le nuove virtù del mercato nell'era dei beni comuni*. Roma: Città Nuova.
- Bruni, L. (2016). *La foresta e l'albero. Dieci parole per un'economia umana*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 1, 193-212.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- Francesco (2020). *La pace come cammino di speranza: dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*
- Grange, T. (2015). Editoriale. Cura pedagogica ed educazione nell'era digitale. *Educazione, famiglia, responsabilità sociale*, 13, 10-15.
- Lupoi, A. (2016). L'attività delle “società benefit”. *Rivista del notariato*, 5, 811-833.
- Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129-152). Milano: Franco Angeli.
- Minello, R. (2018). Incidenza delle virtù epistemiche e del carattere nell'educazione dei talenti. *Formazione & Insegnamento*, 2, 101-121.
- Mortari, L. (2018). L'aver cura: filosofia ed esperienza. In S. Olivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp.71-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Paolo VI (1973). Costituzione pastorale *Gaudium et spes*.
- Sandrini, S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved January 9, 2021 from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- UN (2021). *UN Global Compact Strategy 2021–2023*. Retrieved January 9, 2021 from https://ungc-communications-assets.s3.amazonaws.com/docs/about_the_gc/UN-GLOBAL-COMPACT-STRATEGY-2021-2023.pdf
- UNEP (2020a). *Preventing the next pandemic. Zoonotic diseases and how to break the chain of transmission*. Retrieved January 8, 2021 from <https://www.unenvironment.org/resources/report/preventing-future-zoonotic-disease-outbreaks-protecting-environment-animals-and>
- UNEP (2020b). *Emissions Gap Report 2020*. Retrieved January 8, 2021 from <https://www.unenvironment.org/emissions-gap-report-2020>
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Worldwatch Institute (2012). *State of the world 2012. Verso una prosperità sostenibile*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Città nuova.



Lavoro educativo di comunità, partecipazione giovanile e innovazione sociale. Una ricerca in tre valli alpine

Community educational work, youth participation and social innovation. A research in three alpine valleys

Nicolò Valenzano

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

ABSTRACT

Community educational work in the Alpine areas can facilitate the participation and community commitment of young people and stimulate social innovation: to do this, it is important to transform Alpine communities into capabilities contexts. Starting from this framework, the paper presents an action-research in progress in three Alpine valleys, in the north-west of Italy, on the relationship of young people with their territory and job opportunities. Starting from the data that emerged, in the third section I propose some indications for the socio-educational intervention. Finally, I show the possible link between community educational work, social innovation and local development in mountain areas.

Il lavoro educativo di comunità nei territori alpini può agevolare la partecipazione e l'impegno comunitario dei giovani e stimolare l'innovazione sociale: per fare questo è importante trasformare le comunità alpine in contesti capacitanti. A partire da questo quadro teorico, l'articolo presenta una ricerca-azione in corso in tre valli alpine, nel nord-ovest d'Italia sul rapporto dei giovani con il loro territorio e le opportunità lavorative. A partire dai dati emersi, nella terza sezione propongo alcune linee di intervento socioeducativo. Infine, mostro il possibile nesso tra lavoro educativo di comunità, innovazione sociale e sviluppo locale nei territori montani.

KEYWORDS

Community educational work; Alpine pedagogy; Capabilities contexts; Education in the inner areas; Social innovation.

Lavoro educativo di comunità; Pedagogia alpina; Contesti capacitanti; Educazione nelle aree interne; Innovazione sociale.

Introduzione

Il territorio alpino è stato investito in molte sue parti da un esodo massiccio e a lungo ritenuto irreversibile: sul versante italiano nel nord ovest dell'arco alpino si riscontrano andamenti demografici più critici, una minore densità abitativa e

un'età media più alta (Convenzione delle Alpi, 2015). Tuttavia, studi recenti documentano in molti settori dell'arco alpino il diffondersi di fenomeni di segno opposto: immigrazione, ripopolamento, crescita demografica (Corrado, Dematteis, & Di Gioia, 2014; Zanini, 2016). Non è infrequente, infatti, che il declino demografico delle alte valli, più colpite dai fenomeni di spopolamento, si accompagni ad un aumento di popolazione nei settori di media e bassa valle, dove la maggiore vicinanza ai servizi e la possibilità del pendolarismo verso i grandi centri urbani rendono più appetibile la residenza (Viazzo, 2012).

In ogni caso si assiste a una tendenza di fondo: al parziale ripopolamento delle valli solo raramente corrisponde un'attivazione in favore della comunità in cui si vive e altrettanto raramente si traduce in forme di impegno lavorativo o imprenditoriale. Questa tendenza al ripopolamento corre frequentemente il rischio di ridurre le valli alpine a piacevoli dormitori, più belli dei quartieri periferici delle città. La sfida per il futuro delle aree marginali, per rendere sostenibili quei territori e il viverci, è attivare i nuovi (e i vecchi) cittadini ad un impegno comunitario continuo, alla partecipazione attiva, alle diverse forme di civismo; dall'altro lato la sfida si svolge anche sul versante delle opportunità lavorative: i paesi delle valli alpine devono diventare anche luoghi produttivi dal punto di vista economico, in modo tale da incentivare un ripopolamento integrale. Si tratta, da questo punto di vista, di una sfida epocale: soltanto tra alcuni decenni si vedrà se le politiche di sviluppo economico e le politiche socio-educative hanno avuto successo in questi territori marginali, utilizzando come cartina al tornasole l'andamento demografico.

Questo quadro concettuale e operativo, con la duplice insistenza sulla dimensione economico-lavorativa e su quella di cittadinanza legata ai servizi fondamentali, è esattamente il paradigma di riferimento della Strategia nazionale per le aree interne (SNAI) (Barca, 2015; Lucatelli & Tantilo, 2018; Carossio, 2019). È oramai riconosciuto che le aree Interne possono e devono essere considerate delle risorse per i centri: l'innovazione sociale, culturale ed economica trova in questi territori un contesto florido (Barbera & Parisi, 2018).

2. I progetto Piter Alpimed¹

Il progetto, tra i vari obiettivi che si prefigge, intende sostenere una serie di azioni volte a contrastare quel fenomeno, particolarmente evidente tra i giovani, dell'abbandono delle montagne. Coerentemente con il quadro della Strategia nazionale per le aree interne, la ricerca dovrebbe fornire le conoscenze necessarie per attivare percorsi educativi destinati ai giovani per stimolare nuove forme di aggregazione sociale e lavorativa e per sviluppare le soft skills necessarie alla costruzione di forme di innovazione sociale. In questo contesto assumiamo il concetto di innovazione sociale secondo la tradizione canadese del *Centre de recherche sur les innovations sociales* del Québec come «un intervento avviato da attori sociali per rispondere a un'aspirazione, soddisfare un bisogno, fornire una soluzione o sfruttare un'opportunità di azione per modificare le relazioni sociali, per trasformare un quadro di azione o proporre nuovi orientamenti culturali», con l'obiettivo di

1 Il progetto di ricerca qui presentato è stato realizzato da un gruppo interdisciplinare dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, rientra nel più ampio progetto "PITER ALPIMED" finanziato dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma Interreg V-A Francia-Italia ALCOTRA (2014-2020).

«contribuire al benessere degli individui e delle comunità» (Saucier et al., 2007, p. 390). Questa nozione, fortemente legata all'approccio allo sviluppo umano (Sen, 2001), si concentra sia sullo scopo sociale delle innovazioni sia sulla dimensione sociale del loro processo di diffusione e appropriazione.

In questo quadro, la sostenibilità – e l'inevitabile riferimento all'Agenda 2030 – può rappresentare il paradigma che guida le dinamiche di innovazione sociale e le pratiche educative. In montagna, in particolare, i cambiamenti globali sono aumentati e hanno conseguenze particolarmente devastanti e visibili, come mostrano i fenomeni meteorologici di inizio ottobre proprio sui territori della ricerca. Questa caratteristica può, però, rivelarsi un'opportunità: le aree montane possono configurarsi come margini innovativi, perché le popolazioni sono abituati a intraprendere sforzi di adattamento e perché il quadro materiale in cui si svolge il processo decisionale politico (ad esempio la costruzione di un tunnel o una seggiovia) è già quello di un ambiente spinto oltre i propri limiti, o meglio i limiti che gli esseri umani considerano socialmente, politicamente o anche economicamente accettabili. I territori montani permettono quindi di pensare insieme le questioni ambientali e quelle socio-economiche (Soubirou, Jacob, 2019). Da questo punto di vista, questi territori possono essere un contesto particolarmente adatto per l'innovazione sociale, che si muove proprio all'interno della cosiddetta «economia della ciambella», tra il «soffitto» dei limiti ambientali e il «pavimento» della cittadinanza sociale (Rawhort, 2017).

Il gruppo di ricerca² ha condotto un'indagine finalizzata, da un lato, a delineare un profilo di giovani con particolare attenzione al legame con il territorio e agli interessi occupazionali e, dall'altro lato, a sondare la rappresentazione del mondo adulto in merito a questa tematica e a mappare le azioni realizzate, in corso o in progettazione su tale questione.

Dalla ricerca emergono, quindi, indicazioni su come è possibile attivare l'impegno giovanile e la partecipazione comunitaria, quale può essere il ruolo dell'educatore nell'innescare processi di sviluppo di comunità, che cosa significa costruire contesti capacitanti (Ellerani, 2016) per i giovani in montagna, tali da sostenere il legame comunitario e lo sviluppo di opportunità lavorative e, infine, quale può essere il ruolo della ricerca pedagogica nei confronti del lavoro di comunità (Tramma, 2009).

2.1 La ricerca-azione

Il percorso di ricerca-azione pone al centro il concetto e le pratiche di innovazione sociale, intesa come l'insieme delle attività e dei servizi innovativi che sono realizzati per soddisfare un bisogno sociale (Barbera, Parisi, 2019)³. Per supportare tale percorso di innovazione sociale con consistenti ricadute occupazionali, facilitare l'ideazione di nuovi lavori della montagna e sviluppare il legame con il territorio in connessione con il patrimonio e la comunità di appartenenza, erano previsti quattro interventi di ricerca-azione:

1. analisi dei bisogni e delle aspettative dei giovani nelle aree coinvolte, attraverso un questionario strutturato;

2 Il gruppo di ricerca InnovCom. Research for Innovative Communities ha sede presso il Polo Universitario Saviglianese del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

3 Consapevole delle criticità di tale definizione, per le quali si veda Barbera, Parisi (2019), adottato in via preliminare tale enunciazione, frequente nei documenti normativi e politici.

2. perlustrazione sociale del tessuto educativo non formale e informale a disposizione dei giovani del territorio, attraverso delle interviste semistrutturate.
3. analisi di buone pratiche di innovazione sociale;
4. costruzione di comunità aperte all'innovazione: sostenere una progettazione partecipata, promuovendo un'azione aggregativa dal basso e di empowerment comunitario.

In questo momento il gruppo di ricerca ha terminato la prima fase, sta per concludere la seconda e la terza e sta avviando la quarta fase, realizzata da educatori professionali con il supporto dei ricercatori.

2.2 Il contesto

Il contesto su cui il progetto interviene è costituito da tre valli alpine in provincia di Cuneo: Valle Gesso, Valle Vermenagna, Valle Pesio. Il territorio montano e pedemontano presentano caratteristiche territoriali, sociali e culturali peculiari rispetto al resto delle altre aree di insediamento umano. Attualmente i retaggi della tradizionale cultura contadina di montagna si intrecciano infatti con le istanze della realtà globalizzata, sollecitando quindi la messa in campo di efficaci strategie per preservare i preziosi valori tramandati localmente di generazione in generazione.

Vi sono, pertanto, alcune questioni decisive da affrontare per la sopravvivenza di questa comunità, per la perpetuazione del loro patrimonio e per lo sviluppo di questi territori: la trasmissione intergenerazionale, il tema dello spopolamento e quello dell'impoverimento immateriale e culturale connesso all'impoverimento materiale ed economico sono soltanto alcuni dei temi strategici che i giovani di questi territori montani devono affrontare. Compito degli adulti, dei decisori politici e dei professionisti del lavoro socio-educativo, è supportare questo percorso formativo dei soggetti e delle comunità.

La ricerca-azione ha consentito di «individuare i problemi e affrontarli in maniera integrata dal punto di vista sociale, economico e ambientale, costruendo un metodo innovativo di conoscenza del territorio» (IRES 2020, p. 17). La complessità territoriale è speculare alla molteplicità degli strumenti di ricerca utilizzati ed entrambi sono coerenti con la complessità del lavoro educativo di comunità in corso di realizzazione.

2.3 Quadro metodologico

La prima parte del lavoro, che ha previsto l'utilizzo di un questionario, aveva lo scopo di indagare i bisogni e le aspettative degli adolescenti e dei giovani-adulti (15-25 anni) dell'intera area di ricerca per individuare indicazioni utili finalizzate alla creazione di linee di intervento e strumenti di innovazione e di inclusione sociale. È stato quindi predisposto un questionario online intitolato *Conoscere, vivere e innovare il territorio. Il punto di vista dei giovani* ed è stato somministrato nel periodo tra febbraio e giugno 2020 per sondare le opinioni e i bisogni dei soggetti target della ricerca. Si è quindi ricostruita una "fotografia" della situazione giovanile in relazione al territorio montano di appartenenza e alla percezione di opportunità e di occasioni presenti nel contesto di vita. L'analisi dei dati del questionario rappresenta, pertanto, un tentativo di comprensione della condizione giovanile in contesti di montagna, delle condizioni di crescita dei ragazzi e delle possibilità di lavoro. Si tratta di un tentativo in qualche modo innovativo, giacché

gran parte delle pubblicazioni inerenti alla questione giovanile si riferisce ad ambienti prettamente urbani. Il questionario si articola in diverse macro-aree: dati socio-anagrafici; condizione lavorativa attuale; condizione lavorativa desiderata; tempo libero; rapporto con il territorio. Hanno risposto 401 soggetti e questo ha permesso di comporre un'interessante panoramica della situazione. Trattandosi di un'indagine esplorativa, si è adottato un campionamento accidentale. A causa dell'emergenza sanitaria Covid-19, i tempi di somministrazione del questionario sono stati dilatati, per poter raccogliere il maggior numero possibile di dati.

Nella seconda parte della ricerca si è realizzata una ricognizione, attraverso interviste narrative (Atkinson 2002; Merrill, West 2012), dell'area di ricerca rispetto ai servizi attivi, alle eventuali attività associative (terzo settore) o realtà di impresa. Si sono intervistati tre tipologie di adulti che a vario titolo di occupano di giovani: politici, professionisti (assistenti sociali ed educatori) e testimoni privilegiati. Sono state condotte, complessivamente, 31 interviste, nel periodo tra settembre e dicembre. Si è adottato un campionamento a valanga.

Contestualmente si è condotta un'analisi e raccolta di buone pratiche di innovazione sociale in contesti montani o comunque marginali, allo scopo di realizzare nell'ultima parte del progetto, grazie all'intervento degli educatori di comunità, azioni di *benchmarking*. Questa indagine è stata condotta sia come *desk research* sia sul campo, andando ad intervistare alcuni innovatori sociali in territori marginali presenti nelle provincie di Cuneo e Torino. Se l'innovazione tradizionale nasce quasi sempre per ragioni economiche (ossia migliorare la produzione, rafforzare la competitività e incrementare il profitto), l'innovazione sociale è originata da sfide sociali, sebbene le soluzioni identificate possano anche avere ricadute di tipo economico.

2.4 I primi risultati⁴

Per ragioni di spazio non è possibile in questa sede descrivere e analizzare tutti i dati che emergono dalla ricerca quantitativa e da quella qualitativa. Mi limiterò ad accennare ad alcuni elementi che emergono dal questionario, centrali per gli scopi della ricerca: (1) la rappresentazione dei giovani del loro territorio, le difficoltà e le opportunità del vivere in montagna; (2) la rappresentazione dei giovani in merito alle opportunità lavorative e alle loro aspirazioni e, conseguentemente, le condizioni del loro impegno.

In riferimento al rapporto con il territorio, il 63% degli intervistati si sente legato all'attuale contesto di appartenenza, ma evidenzia minore coinvolgimento nelle iniziative e negli eventi locali (32,9%). I rispondenti al questionario esprimono altresì un desiderio di protagonismo: il 26% dei ragazzi indica che le istituzioni dovrebbero investire maggiormente in progetti ideati dai giovani; il 19% ritiene che le amministrazioni pubbliche dovrebbe potenziare percorsi e proposte rivolte all'imprenditorialità giovanile. Si evidenzia, quindi, una richiesta di partecipazione attiva, piuttosto che di forme più passive, così come vengono tipicamente classificate le forme e i livelli della partecipazione (Mortari 2008, Hart, 1992). Rivela specularmente anche il fatto che la partecipazione di adolescenti e giovani è strettamente connessa alla disponibilità degli adulti ad aprirsi al confronto e al dialogo intergenerazionale (Bertozzi, 2012, p. 51).

In relazione al tema delle opportunità lavorative, la maggioranza dei giovani

4 Maggiori dettagli sui dati del questionario e delle interviste saranno oggetto di futura pubblicazione ad opera del gruppo di ricerca.

(64,2%) considerano importante il proprio titolo di studio per il lavoro attuale o futuro. Si può notare quindi una certa fiducia da parte dei giovani nelle conoscenze e nelle competenze acquisite presso le istituzioni preposte alla formazione. Per quanto riguarda i giovani senza lavoro (circa il 70% dei rispondenti), la maggioranza (73,3%) preferirebbe un'occupazione vicino al proprio domicilio, anche se sarebbero disposti a trasferirsi per motivi lavorativi. Inoltre, il 65,2% di loro seguirebbe di buon grado un ulteriore percorso formativo professionalizzante e sarebbe disposto ad accettare un lavoro al di sotto del proprio livello di studio e di aspettativa. Emerge così un'immagine dei giovani di questi territori alpini come molto disponibili e proattivi per entrare nel mondo del lavoro. Oltre agli elementi strutturali, questo dato culturale potrebbe contribuire a spiegare il basso tasso di disoccupazione della provincia di Cuneo e in particolare di quei territori: nel 2019, 4,8%, rispetto a una media regionale di 7,6% e a quella nazionale del 10%. I dati sono analoghi anche per quanto riguarda la fascia d'età (15-25 anni) oggetto della ricerca: 16,6% in provincia di Cuneo, 26,8% in regione Piemonte, 29,2% in Italia⁵.

3. Proposte di intervento socioeducativo

Dall'analisi delle risposte al questionario, l'immagine che si può ricostruire dei giovani delle valli Gesso, Vermentagna e Pesio, è quella di soggetti disposti a mettersi in gioco, per potersi realizzare o per migliorare la propria condizione di vita. Emerge la figura di ragazzi pronti a cogliere le occasioni e capaci di osservare cosa accade nel proprio territorio per poter avere voce in capitolo nel miglioramento e nell'innovazione del proprio territorio. I dati sottolineano la mancanza di luoghi in cui incontrarsi o di iniziative culturali e di svago specificamente indirizzate ai giovani.

Alla luce dell'analisi e interpretazione dei dati del questionario, sinteticamente riportate, e facendo seguito alle interviste condotte con gli adulti, è possibile indicare due direttrici lungo le quali intraprendere un lavoro socioeducativo, che nella complessità degli interventi possa sostenere la capacità di aspirare dei giovani, il legame territoriale e l'ideazione di opportunità lavorative: un lavoro educativo con i giovani e un lavoro educativo con le comunità.

Il lavoro rivolto direttamente ai giovani si concentra sulle risorse e le capacità da sviluppare per accrescere le possibilità dei giovani di abitare attivamente la propria comunità. Il desiderio di protagonismo, che emerge dalle risposte al questionario, richiede specularmente un lavoro di animazione educativa socioculturale, volta ad attivare il mondo giovanile. Per fare questo è necessario offrire spazi e contesti per il protagonismo, spazi e contesti di attivazione: contesti capacitanti in grado di far fiorire le capacità combinate, ossia «capacità interne combinate con condizioni esterne adatte a esercitare quel particolare funzionamento» (Nusbaum, 2001, p. 103). Occorre, in altri termini, «fare spazio» ai giovani: ciò significa, ossia mettersi in ascolto delle loro istanze e dei loro punti di vista, alle volte inediti ed eccentrici rispetto all'esistente; ma significa al contempo orientare e dare una direzione a queste energie giovanili.

La partecipazione e il protagonismo vanno legati il più possibile a percorsi di cittadinanza attiva, verso la costruzione di identità adulte all'interno della propria

5 Dati Istat (<http://dati.istat.it>). Per la precisione i dati Istat si riferiscono alla fascia di età 15-24 anni; la nostra ricerca riguarda invece 15-25 anni.

comunità di riferimento. Si tratta, quindi, di esplorare con i giovani la capacità di scoprirsi o ripensarsi cittadini del proprio territorio, a partire dalla co-progettazione di alcune esperienze nuove. Occorre al contempo che queste forme aggregative siano condotte da educatori di comunità, che operano in sinergia con i ricercatori, anche con il fine di sviluppare le soft skills necessarie per creare opportunità lavorative e innovazione sociale.

Il secondo versante sul quale è necessario intervenire, inevitabilmente collegato al primo, è indirizzato agli adulti e alla comunità, al fine di attivare la comunità locale, interpretata anche comunità educante. Si tratta quindi intraprendere un lavoro di sviluppo di comunità, un approccio volto a consolidare o costruire legami sociali, all'interno di un dato contesto territoriale, al fine di migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali della comunità e delle persone che la compongono (Lavanco, Novara, 2012; Twelvetrees, 2017). Lo sviluppo di comunità ha, infatti, come finalità quella di costituire una comunità competente, capace di maturare una capacità di lettura critica su se stessa, tale da riconoscere i propri bisogni e mobilitare le risorse umane, economiche e politiche per soddisfarli (Caldarini, 2008).

Coltivare il senso di comunità richiede però la consapevolezza dei rischi connessi a un'accezione sostanzializzata di comunità, una comunità chiusa a cui si appartiene per nascita. La comunità che invece va coltivata è una comunità aperta, in grado di negoziare la propria identità a partire dagli elementi della tradizione, combinandoli – se necessario – anche in mondo innovativo.

Coltivare comunità significa sviluppare un contesto generativo, un contesto in grado di offrire l'opportunità dell'incontro intergenerazionale. Da questo punto di vista si rende possibile una "reciprocità" generazionale, che offre l'opportunità ai giovani di esprimere la propria appartenenza alla comunità, in forme nuove e ridefinite, e agli adulti la capacità di valorizzare e promuovere un nuovo sapere e nuove relazioni. Nelle comunità di montagna, caratterizzate da una maggiore prossimità delle relazioni, la creazione di alleanze intergenerazionali è necessaria per favorire la legittimazione delle istanze giovanili.

Conclusioni: lavoro educativo di comunità, innovazione sociale e sviluppo locale

Dare valore ai giovani all'interno di una comunità rischia di risultare un processo pletorico se, una volta cresciuti e acquisita l'abitudine a pensarsi cittadini, i ragazzi non possono trovare in essa occasioni concrete di lavoro e di investimento per il futuro. Per questo motivo il lavoro educativo di comunità deve sforzarsi di tenere insieme questa duplice istanza, la medesima duplicità posta al centro dalla Strategia nazionale per le aree interne. Si tratta, cioè, di lavorare sulla cittadinanza e sulle opportunità lavorative: in questo modo è possibile dare valore alle aree rurali e montane.

Per quanto concerne il tema della cittadinanza, vale la pena sottolineare che un giovane, reso protagonista responsabile e riconosciuto all'interno della propria comunità di riferimento, può avere migliori possibilità di essere un adulto consapevole e un cittadino competente. La strategia di far sperimentare ai giovani la partecipazione sociale e il senso di comunità può favorire il benessere personale che acquisisce quindi una valenza sociale. Le diverse forme di partecipazione sociale delle nuove generazioni producono infatti positivi effetti sulla sfera dell'interazione sociale, contenendo i comportamenti a rischio, incentivando il successo scolastico, incrementando il funzionamento sociale/interpersonale e lo sviluppo dell'identità civica e morale (Mazzoni, Cicognani, Albanesi, & Zani, 2014).

Per quanto riguarda il tema del lavoro, un elemento di indubbio interesse è rappresentato dalla molteplicità di esperienze di innovazione sociale (dai FabLab alle Coperative di Comunità, dalla filiera chiusa alle imprese recuperate, per fare solamente alcuni esempi). Non è da trascurare, in questa prospettiva, la dimensione culturale delle esperienze di innovazione sociale⁶. Occorre, allora, offrire ai giovani strumenti per rendersi protagonisti di processi di innovazione sociale. L'innovazione sociale, le opportunità lavorative e la permanenza abitativa nelle valli alpine passano attraverso lo sviluppo del legame comunitario e la costruzione di contesti capacitanti (Ellerani, 2016). Dal punto di vista educativo, coerentemente con il *Capability Approach* (Nussbaum & Sen, 1993; Alessandrini, 2014), il lavoro educativo di comunità si concentra sulla costruzione di contesti capacitanti, in grado di far esprimere e contribuire a formare le capacità interne dei soggetti: in altri termini, contesti capaci di favorire l'emancipazione e l'empowerment attraverso la valorizzazione delle risorse relazionali (Carossio, Faccini, 2018). Per quanto riguarda le strategie dell'intervento educativo potrebbe essere interessante sperimentare metodologie educative in grado di coniugare la dimensione dell'analisi critica con quella propositiva: per esempio pratiche educative di comunità come i Future Lab (Jungk, & Müllert, 1987; Pellegrino, 2013) o la *Philosophy for Communities* (Lipman, 2005; Franzini Tibaldeo, Lingua, 2018) possono sostenere dinamiche trasformative a livello comunitario volte all'innovazione.

L'ambito economico e quello socio-educativo sono due mondi ancora troppo poco abituati a dialogare, sovente percepiti come antitetici nell'immaginario collettivo. Ma la trasversalità del lavoro educativo di comunità, di promozione sociale con i giovani, inteso come terreno di coltura degli adulti di domani, può risultare un elemento decisivo nell'alimentare la riflessione sul posizionamento dell'identità locale delle comunità di montagna nella complessità d'oggi, anche in termini economici e lavorativi. Proprio in questa tensione, quindi, risiede la sfida del lavoro educativo di comunità nelle valli alpine. La sostenibilità sociale, politica ed economica della nostra democrazia non può prescindere dalla capacità di ridare dignità a questi territori, creando le condizioni di fiducia per superare la tentazione dell'auto-segregazione.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In G. Alessandrini (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 17-38), Milano: Franco Angeli.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Barbera, F., & Parisi, T. (2018). Gli innovatori sociali e le aree del margine. In A. De Rossi (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e conquiste* (pp. 307-316). Roma: Donzelli.
- Barbera, F., & Parisi, T. (2019). *Innovatori sociali. La sindrome di Prometeo nell'Italia che cambia*. Bologna: Il Mulino.
- Barca, F. (2015). Un progetto per le "aree interne" dell'Italia. In B. Meloni (a cura), *Aree interne e progetti d'area* (pp. 29-35). Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bertozzi, R. (2012). *Partecipazione e cittadinanza nelle politiche socio-educative*. Milano: Franco Angeli.
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.

6 Molte esperienze significative sono state negli anni intercettate da due progetti: culturability.org e www.che-fare.com

- Carossio, G., & Faccini, A. (2018). Le mappe della cittadinanza nelle aree interne. In De Rossi A. (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste* (pp. 51-77). Roma: Donzelli.
- Carrosio, G. (2019). *I margini al centro*. Roma: Donzelli.
- Convenzione delle Alpi, (2015). *Cambiamenti demografici nelle Alpi. Relazione sullo stato delle Alpi*. Bolzano: Segretariato permanente della Convenzione delle Alpi.
- Corrado, F., Dematteis, G., & Di Gioia, M. (2014) (a cura di). *Nuovi montanari. Abitare le Alpi nel XXI secolo. Abitare le Alpi nel XXI secolo*. Milano: Franco Angeli
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14, 3, pp. 117-133.
- Franzini Tibaldeo, R., & Lingua, G. (eds.) (2018), *Philosophy and Community Practices*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From tokenism to citizenship*. New York: UNICEF.
- IRES Piemonte (2020). *Relazione annuale 2020*.
- Jungk, R. & Müller, N. (1987). *Future Workshops: How to create desirable futures*. London: Institute of Social Inventions.
- Lavanco, G., & Novara, C. (2012). *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*. Milano: McGraw-Hill.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lucatelli, S., & Tantillo, F. (2018). La Strategia nazionale per le aree interne. In A. De Rossi (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e conquiste* (pp. 403-416). Roma: Donzelli.
- Mazzoni, D., Cicognani, E., Albanesi, C., & Zani, B. (2014). Qualità dell'esperienza di partecipazione e senso di comunità: effetti sul benessere sociale di adolescenti e giovani. *Giornale italiano di psicologia*, 41, 1, pp. 205-225.
- Merrill, B., & West, L. (2012), *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M., Sen A. (eds.) (1993), *The Quality of Life*, Oxford: Clarendon Press.
- Pellegrino, V. (2013). Coltivare la capacità di rappresentare il futuro. Un'indagine su nuove pratiche di confronto pubblico. *Imago. Rivista di studi sociali sull'immaginario*, 2, 2, pp. 112-142.
- Saucier, C. et al. (2007). Développement et territoire. In J.-L. Klein & D. Harrisson (dir.), *L'innovation sociale. Émergences et effets sur la transformation des sociétés* (pp. 378-395). Québec, Presses Universitaires du Québec.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Bologna: Il Mulino.
- Soubirou, M., & Jacob, L. (2019). Quand les montagnes nous invitent à repenser l'innovation sociale. *Journal of Alpine Research | Revue de géographie alpine*, 107-2.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Twelvetrees, A. (2017). *Community Development, Social Action and Social Planning*. London: Palgrave.
- Viazzo, P.P. (2012). Demographic change in the Alpine space: key challenges for the future. In O. Maurer & H.K. Wyrzens (eds.), *Demographic challenges in the Alpine space: The search for transnational answers* (pp. 25-32). Bozen: Freie Universität Bozen.
- Zanini, R.C. (2016). L'arco alpino tra spopolamento e neo-popolamento. In M. Colucci & S. Gallo (a cura di), *Fare spazio. Rapporto 2016 sulle migrazioni interne in Italia* (pp. 93-110), Roma: Donzelli.



La formazione dei giovani nei tempi della pandemia: la sfida dell'apprendistato in assetto lavorativo

Training of young people in times of the pandemic: the challenge of apprenticeship in the workplace

Alessandra Gargiulo Labriola

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

ABSTRACT

Compared to the past, economic theories need a plurality of disciplines and pedagogical skills to adhere more to reality. In our post modern society the phenomenon's of globalization and consumerism are literally pulverizing the resources of nature. The social inequities and the existential vacuum of the future of the new generations increase dramatically. In this contest, the pedagogy of work and adult education must recall the importance of vocational training to make it compatible with the real future needs of young people and with the thrusts that come from innovative learning contexts and new production environments.

Rispetto al passato, le teorie economiche per aderire maggiormente alla realtà, hanno bisogno di una pluralità di discipline e di competenze pedagogiche. Nella nostra società post moderna i fenomeni della globalizzazione e del consumismo, stanno letteralmente polverizzando le risorse della natura. Aumentano vertiginosamente le inequità sociali e il vuoto esistenziale del futuro delle nuove generazioni. In questo scenario la pedagogia del lavoro e l'educazione degli adulti devono richiamare l'importanza della formazione professionale per renderla compatibile con le reali esigenze di futuro dei giovani e con le spinte che provengono dai contesti innovativi dell'apprendimento e dai nuovi ambienti produttivi.

KEYWORDS

Sustainability, Research, Pandemic, Learning, Skills.
Sostenibilità, Ricerca, Pandemia, Learning, Competenze.

Introduzione

Uno sguardo prospettico non può prescindere dal prendere in considerazione le questioni importanti affrontate da Papa Francesco nell'Enciclica *Laudato si'*: il rapporto tra politica ed economia per il bene comune (Francesco, 2015). Approdare ai principali temi della formazione professionale che mettono in relazione il potenziale dell'economia reale con la pedagogia, significa considerare che la formazione degli apprendisti, richiede un grande ri-disegno pedagogico della formazione professionale. Si tratta di ridare significato all'umano e alla vita, con-

siderando l'urgenza di un apporto fondamentale che la formazione può dare allo sviluppo sostenibile mettendo al centro l'educazione integrale della persona e la crescita del capitale formativo. In questo quadro si inserisce la presentazione dell'esperienza progettuale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nei percorsi IFTS. In particolare, sono indicate alcune tracce di riflessione pedagogica su esiti di un progetto che è stato proposto all'Università Cattolica da alcuni Enti della formazione professionale lombarda (CIOFS-FP Lombardia, Enaip di Vimercate, Como, Busto Arsizio e Sacra Famiglia di Seriate) che organizzano corsi IFTS in apprendistato ex art.43 del dlgs 81/2015 al fine di formare figure tecniche nei diversi settori professionali.

1. Il framework della ricerca

Nella ricerca, che attualmente è ancora in corso, hanno fatto da sfondo le teorie del *capability approach* e del *work based learning*. (Alessandrini, 2019), la pedagogia preventiva salesiana (L. Valente, 2018), l'approccio allo sviluppo umano (*Human Development Approach*) (Malavasi, 2007, 2020) e la letteratura sul tema delle competenze educative (Alessandrini, De Natale, 2015). Secondo gli obiettivi di promozione dell'umano e della sostenibilità ambientale, viste le recenti istanze dettate dall'agenda 2030 (ONU, 2015), la prospettiva pedagogica non può fare a meno di riferirsi a queste teorie anche di fronte alle istanze poste dagli obiettivi dell'agenda volti a fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, opportunità di apprendimento per tutti (goal 4), lavoro dignitoso e crescita economica (goal 8). Educare al lavoro non significa ammaestrare, addomesticare o, semplicemente, allevare, ma significa accompagnare gli studenti e le studentesse a riconoscere le proprie potenzialità, le attitudini, le motivazioni e gli interessi per un determinato lavoro. In quest'ottica l'esperienza dell'apprendistato giova a quanti promuovono, in una prospettiva di sostenibilità, lo sviluppo integrale della persona e la capacitazione delle risorse personali e sociali.

In Italia, la popolazione giovanile è composta di ragazzi e ragazze con età compresa tra i 18 e i 24 anni che abbandonano prematuramente gli studi. I cambiamenti legati a questa fascia di età riguardano, in generale, gli aspetti cognitivi, emotivi, fisiologici neurocomportamentali, sociali e culturali. A seguito dell'aumento del numero dei Neet nel nostro paese, del relativo innalzamento degli abbandoni scolastici¹ e degli effetti dovuti alla pandemia² assumeranno sempre maggiore importanza le pratiche, i modelli e le metodologie della formazione professionale³. In questo quadro s'intende analizzare il contesto dell'apprendistato

1 Dalla fonte dell'annuario Istat 2018 risulta che continua a diminuire la popolazione studentesca che frequenta i primi due cicli del sistema di istruzione e formazione italiano: nell'anno scolastico 2016/2017 gli iscritti sono stati nel complesso 9.037.812, in diminuzione di 91.656 unità rispetto al precedente anno. <http://siqual.istat.it/SIQual/fenomeni>.

2 Una recente inchiesta della Comunità di Sant'Egidio ha raccolto i dati su un campione di 1.078 minori tra coloro che frequentano i centri pomeridiani nella nostra capitale, ossia sulle 20 scuole della pace distribuite sul territorio. I dati evidenziano che solo a Roma, il rischio di dispersione scolastica nelle scuole elementari tocca il 35% e alle medie arriva al 38%: è uno dei dati più alti in Italia. Dalla fonte emerge che i numeri sono destinati ad alzare vertiginosamente la media della dispersione scolastica nazionale del 13,3%, già la più alta in Europa. La notizia è riportata nell'articolo: "A più di un bambino su tre il Covid rischia di portar via il diritto a frequentare la scuola". Cfr. https://roma.repubblica.it/cronaca/2021/01/21/news/l_allarme_di_sant_egidio_a_causa_del_covid_un_bambino

3 È alquanto allarmante leggere da fonti Ipsos che, da quando la pandemia ha compromesso le attività

come luogo educativo privilegiato per la formazione al lavoro dei giovani, nel quale gli studenti/le studentesse, elaborano l'esperienza reale, concreta e professionale in vista della cura del proprio sé e della consapevolezza del miglior modo di essere oggi persone e lavoratori (Valente, 2019).

2. Il progetto di ricerca-azione: “La Rielaborazione delle esperienze di apprendimento esperienziale nei percorsi riservati ad apprendisti ex articolo 43- progetti IFTS”

Le azioni della ricerca-intervento si sono inserite nel quadro metodologico dei percorsi IFTS e sono state adattate alla fase di progettazione (condivisa) con la rete di aziende che hanno supportato il progetto e che hanno fatto parte di un più complesso processo di orientamento che ha avuto inizio nella fase di promozione dell'offerta formativa.

Il percorso di apprendistato si colloca nell'ambito della filiera dell'istruzione e della formazione tecnico professionale con l'obiettivo di garantire la continuità formativa dal conseguimento del diploma IeFP (IV anno) all'IFTS e all'alta formazione tecnica ITS. ⁽⁴⁾

Questo canale formativo integra quindi le risorse della scuola, della formazione professionale, della università e del mondo del lavoro ed ha l'obiettivo di accelerare l'ingresso nel mondo del lavoro dei giovani e riqualificare chi è già in possesso di un'esperienza lavorativa.

L'articolazione del percorso di ricerca-azione si è collocata nell'ambito delle 900 ore di formazione previste dagli Enti coinvolti nelle attività dei corsi IFTS suddivise in 4/5 moduli formativi a favore dei partecipanti all'IFTS.

3. Gli obiettivi della ricerca intervento

Le informazioni attese sono tradotte e formalizzate nei seguenti tre obiettivi:

Obiettivo 1. Raccogliere le esperienze di apprendimento degli studenti iscritti nei corsi dell'apprendistato nell'ipotesi che questi percorsi possano essere considerati un'opportunità formativa per la formazione professionale dei giovani.

Obiettivo 2. Rilettura degli apprendimenti esperienziali, identificando il rapporto tra le competenze previste nei programmi dei corsi IFTS (contenuti, modularizzazione del percorso) e l'esperienza riflessiva e trasformativa degli studenti attraverso la formazione interna (in aula) e la formazione esterna (in azienda).

Obiettivo 3. Verificare se i ragazzi sanno cogliere dal successo o dal fallimento della loro esperienza scolastica e lavorativa le capacità di autopromuoversi con l'apprendimento dal fare.

didattiche in presenza, tra gli studenti della secondaria di secondo grado, nel 28% delle classi si sarebbe verificato almeno un abbandono di un loro compagno. Cfr. <https://tuttoscuola.com> 11 gennaio 2021.

4 L'IFTS (Istruzione Formazione Tecnico Superiore) è un percorso post-diploma e risponde alla domanda proveniente dal mercato del lavoro, dal sistema dei servizi, dalle istituzioni e dai settori produttivi interessati da innovazioni tecnologiche e dalla internazionalizzazione dei mercati, secondo le priorità indicate dalla programmazione economica regionale.

4. Il Campione della ricerca

Il campione dei ragazzi e delle ragazze risulta essere molto eterogeneo per età, nazionalità, storie familiari, realtà socio-culturali in cui sono cresciuti. Si tratta di giovani appena maggiorenni che hanno avuto una certa consuetudine a sperimentare attività formative fuori dal contesto classe, siano essi tirocini o precedenti attività di apprendistato.

Sono stati intervistati 53 Apprendisti/apprendiste iscritti nei corsi IFTS Apprendistato anno formativo 2019-2020" (D.M. del 07/02/20013 n.91).

Campione.

Età compresa tra i 18 e i 23 anni

Genere: Maschi (58,3%) Femmine (41,7%)

In possesso del Titolo di studio: Diploma di maturità quinquennale (66,7%) Diploma professionale di quarto anno (IeFP) (33% del campione.

5. Metodologia

Dotare gli allievi di una strumentazione pratica e soprattutto di un'attitudine ad osservare le proprie attività lavorative sviluppando la consapevolezza degli apprendimenti realizzati. La costruzione del percorso non si è limitata a preparare gli allievi a inserirsi in un contesto di ricerca-intervento ma a preparare un portfolio che è stato inserito tra i prodotti che gli studenti e le studentesse hanno presentato per la certificazione delle loro competenze come esito dell'intero percorso formativo di apprendistato (Brambilla, 2013, p.102).

6. Ipotesi della ricerca

La ricerca si è prefissata di verificare se l'apprendistato è una modalità educativa appropriata allo sviluppo dell'apprendimento dei giovani apprendisti che dovrebbero trarre dalla formazione le migliori esperienze di crescita e di sviluppo personale e professionale attraverso il fare e l'acquisizione dei saperi situati.

7. Obiettivi principali

Tra gli obiettivi principali il progetto di ricerca-azione si è proposto di:

- Raccogliere le esperienze di apprendimento degli studenti iscritti nei corsi dell'apprendistato nell'ipotesi che questi percorsi possano essere considerati un'opportunità formativa per la formazione professionale dei giovani.
- Identificare il rapporto tra le competenze previste nei programmi dei corsi IFTS (contenuti, modularizzazione del percorso, verifica) e l'esperienza riflessiva, capacitante e trasformativa degli studenti considerando il contesto duale della formazione: la formazione interna (in aula) e la formazione esterna (in azienda).

8. Le fasi della ricerca e gli strumenti

La ricerca si è suddivisa in tre fasi:

– Prima fase: *Esplorativa*

La prima fase è stata preceduta dall'accoglienza, dall'ascolto e dalla valutazione dei bisogni di ogni singolo studente e studentessa. Essa ha previsto in un primo momento il coinvolgimento degli attori istituzionali nella fase di progettazione (condivisa); un secondo momento è stato dedicato all'individuazione della rete di scuole e aziende per il sostegno al progetto e che hanno fatto parte di un più complesso processo di orientamento iniziato nella fase di promozione dell'intervento formativo rivolta agli studenti/apprendisti diplomati e con esperienze di tirocinio e di lavoro). In un terzo momento è stata attivata la rete di partenariato fra Enti di formazione, Istituti Scolastici e Associazioni PMI, Università (periodo pre-Covid).

– Seconda Fase: *Esperienziale*.

La seconda fase si è articolata nei mesi di gennaio e febbraio 2020 concomitanti allo scoppio del fenomeno pandemico. Ha visto l'avvio del percorso IFTS e la presentazione dell'attività di ricerca-azione agli studenti. Il coinvolgimento degli apprendisti si è articolato in 6 incontri on-line di sei ore ciascuno. Nel primo gruppo hanno partecipato i ragazzi e le ragazze del CIOFS FP Lombardia (12 allievi/e) frequentanti il corso di *Tecniche per l'amministrazione economico-finanziaria*

Nel secondo gruppo, hanno preso parte ragazzi e ragazze iscritti nei corsi ENAIP (23 allievi/e) nel corso: *"Tecniche di progettazione e realizzazione di processi artigianali di trasformazione agroalimentare con produzioni tipiche del territorio e della tradizione enogastronomica. Alta cucina e pasticceria: tracciatura, valorizzazione e promozione dei prodotti agroalimentari di eccellenza"*

Nel terzo gruppo hanno partecipato i ragazzi e le ragazze iscritti nei corsi del CFP Sacra Famiglia di Seriate (18 allievi/e), coinvolti nel progetto IFTS in apprendistato art.43 dal titolo *"Tecniche di produzione multimediale. Welfare di domani – Innovare attraverso nuove professionalità nel settore agroalimentare"*

Questa fase, che doveva dare avvio alla ricerca/intervento, non si è svolta in presenza, a causa dei provvedimenti di contenimento del virus pandemico. I ragazzi sono stati invitati a collegarsi secondo le modalità della didattica a distanza. Durante la fase di accoglienza gli apprendisti hanno preferito scambiare impressioni sul clima sociale, condividendo emozioni e preoccupazioni relative alla pandemia, ma anche al futuro dell'esperienza di apprendistato. Hanno narrato le loro impressioni, emozioni ed esperienze e hanno condiviso le motivazioni che li hanno condotti a partecipare al progetto di ricerca-intervento nel corso IFTS. In questa fase i ragazzi hanno avuto anche la possibilità di riflettere sulle traiettorie dell'esperienza di apprendistato, e sulla rielaborazione delle esperienze dell'apprendimento scolastico, familiare e lavorativo. Si è trattato di guardare a queste esperienze riflettendo soprattutto sugli strumenti paradigmatici della generatività, della resilienza e della capacitazione. I giovani hanno mantenuto vivo il confronto anche alla luce delle prospettive aperte dalla pandemia e dei nuovi paradigmi che paiono connettersi a partire dal principio di "sostenibilità", come espresso nell'Agenda 2030 e, peraltro, come declinato nelle settimane iniziali dell'emergenza drammatica di Covid-19: rispetto dell'ambiente, lotta alle disuguaglianze, sistemi integrati, linguaggi multi-alfabeti, diritti sostanziali. I ragazzi hanno anche agito la loro riflessività sull'esperienza di apprendistato documentando i fattori emergenti

che esplicitano la valenza formativa del lavoro e degli effetti negativi dovuti all'assenza forzata dalla pandemia che li ha costretti a casa e lontani dal luogo di lavoro: un impatto devastante rispetto alle aspettative personali, alle condizioni di lavoro, alla relazione tra e con gli insegnanti, i formatori, i datori di lavoro, i tutor scolastici e i tutor formativi. In relazione a quanto osservato, i formatori e i tutor hanno comunque garantito il confronto negli spazi opportuni e consentiti dalle misure di sicurezza, facilitando scambi di pratiche efficaci per garantire il buon esito del percorso nonostante il lockdown. Sono emersi nuovi assetti formativi degli insegnati e dei tutor.

In questa fase gli studenti del gruppo CIOFS-FP Lombardia, hanno lavorato in modo congiunto sul questionario delle *life skill* (leggere dentro sé stessi, riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, governare le tensioni (gestione dello stress), analizzare e valutare le situazioni (senso critico), prendere decisioni, risolvere problemi, affrontare in modo flessibile ogni genere di situazioni (creatività), esprimersi efficacemente, comprendere gli altri (empatia), interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo), sull'elaborazione dell'esperienza di apprendistato e sulla validazione/ acquisizione del metodo trasformativo per la rielaborazione delle competenze trasversali.

La ricerca ha previsto la somministrazione di due questionari per le interviste strutturate dal titolo "*Focus sulle life skill a scuola*" (Decision making, Problem solving, Pensiero critico, Pensiero creativo, Comunicazione efficace, capacità di relazioni interpersonali, autoconsapevolezza o capacità di leggere dentro sé stessi, Empatia, Gestione delle emozioni, Gestione dello stress); "*Focus life skill al lavoro*" sui temi dell'orientamento, dell'esperienza dell'apprendistato e della valutazione.

Per quanto riguarda i gruppi degli apprendisti di Enaip e CFP Sacra Famiglia di Seriate le attività di ricerca ed elaborazione dei dati proseguiranno nel corso del presente anno.

– Terza fase: *Strategica*.

In questa fase l'indagine ha assunto una prospettiva funzionale in cui i professionisti della formazione hanno cercato di garantire le attività con le modalità della didattica a distanza e con gli obiettivi previsti dal progetto attraverso la gestione della formazione in aula e sul lavoro con l'innesto delle politiche dell'IeFP sia sul versante della promozione del valore generativo del lavoro, sia sul versante dello sviluppo umano e del potenziale formativo dell'apprendistato fronteggiando l'emergenza pandemica al meglio dell'adattamento della riprogrammazione dei tempi, degli spazi e delle modalità asincrone previste dal monte ore della didattica e dalla formazione sul luogo di lavoro.

L'indagine si è avvalsa di interviste strutturate e semi-strutturate e di una metodologia quali-quantitativa.

9. I risultati preliminari

La raccolta e l'analisi dei dati è ancora in fase di elaborazione. Le evidenze scientifiche saranno, pertanto, oggetto di una successiva pubblicazione. Tuttavia, alla luce dell'esperienza fin qui realizzata, si può dire complessivamente che in tutte le fasi della ricerca è emerso chiaramente il riferimento al paradigma della "sostenibilità". Esso è emerso nel corso delle interviste agli studenti, sul quale i ragazzi e le ragazze hanno potuto riflettere sulle loro esperienze di apprendistato po-

nendo attenzione ad alcune ri-scritture pedagogiche, ovvero a nuove narrazioni nei contesti dell'esperienza formativa sostenibile: reali, realistiche, storiche, e di portata *transculturale* e *transdisciplinare*. Al centro della riflessione sui percorsi dell'apprendistato non è stata evidenziata la "scambietà delle relazioni economiche", ma lo sviluppo umano come esigenza derivante dall'apprendimento collaborativo e dall'importanza delle relazioni tra e con le persone sia nei luoghi della formazione sia nei contesti del lavoro e del territorio scolastico. *Transculturale* e *transdisciplinare* perché l'esperienza della formazione in apprendistato ha chiamato in causa le diverse appartenenze identitarie e culturali, personali, sociali e istituzionali. Occorre dire che nel monitoraggio scientifico sulla riflessività dell'esperienza formativa, tali appartenenze identitarie e culturali sono state molto incisive sul piano dell'apprendimento esperienziale della formazione al lavoro dei giovani nei tempi del Covid-19 (il lavoro può diventare un rischio per la salute, un problema quando non c'è, un problema da gestire nella fase dell'isolamento forzato durante la pandemia con il riassetto delle abitudini di vita, e la capacità di resilienza, etc.). Da questa esperienza sono emerse tracce generative e "liminali" (Ellerani, 2017, 288-296) di una responsabilità/riflessività collettiva, esito positivo di una buona educazione in assetto lavorativo e di buone capacità di adattamento e di ri-adattamento alle situazioni del cambiamento (competenze sociali, fiducia in sé stessi, autodeterminazione e capacità di assumere rischi, e capacità di imparare ad apprendere dallo studio e dal lavoro anche nel periodo della pandemia).

In conclusione, la raccolta delle esperienze di apprendimento degli studenti iscritti nei corsi dell'apprendistato conferma l'ipotesi che questi percorsi possono essere considerati una grande opportunità formativa per i giovani, per la loro formazione professionale, uno spazio generativo di condivisione dell'esperienza lavorativa. Le evidenze chiamano in causa da un lato la dimensione soggettivante dell'attitudine dei giovani ad osservare le proprie attività lavorative sviluppando la consapevolezza degli apprendimenti realizzati. Dall'altro lato, la dimensione oggettivante nell'identificare le competenze traguardo dell'intero progetto formativo. Nell'intervento di rilettura degli apprendimenti esperienziali è risultato molto significativo la rielaborazione delle esperienze con i tutor e i docenti della formazione.

Le interviste strutturate e semistrutturate hanno messo in luce che, al centro del monitoraggio dell'esperienza riflessiva di apprendimento, gli studenti hanno colto il valore della loro persona. Tale indagine ha, inoltre, evidenziato l'importanza di applicare lo studio scolastico alle competenze di cittadinanza derivanti dalla trasformazione dell'esperienze lavorativa in capacitazioni umane; quelle capacitazioni che non sono solo utili per la pianificazione delle attività lavorativa o dell'organizzazione efficiente ed efficace del lavoro, ma per sapere che la formazione al lavoro richiede una capacità riflessiva attraverso la quale la centralità della persona è valorizzata, sostenuta e riconosciuta quando è posta nelle condizioni per poter acquisire continuamente nuove abilità, per lavorare meglio, per sperimentarsi creativamente nel mondo lavoro in un modo più sano, più equilibrato e con più responsabilità, per affrontare positivamente la vita e quelle difficoltà della vita che coinvolgono le persone, il contesto sociale, territoriale e ambientale. Aspetti che aiutano gli studenti, nell'omogeneità delle risposte alle interviste della ricerca, a riflettere sulla correttezza delle azioni e sulla congruità delle relazioni nelle fasi della progettazione, dello sviluppo della collaborazione e della sostenibilità dell'inclusione delle persone più fragili nei contesti del lavoro e della vita sociale e familiare: amicizia, solidarietà e fratellanza tra tutti gli attori del mondo del lavoro compresi i clienti e tutti i potenziali stakeholders. Gli apprendisti che

hanno potuto partecipare alla ricerca-intervento hanno avuto l'opportunità di conoscere gli orientamenti intenzionali e capacitanti della prospettiva pedagogica, come quelli sottesi all'educazione delle *life skills* che offrono tracce e spunti di riflessione sui seguenti aspetti:

- Il riconoscimento dei propri bisogni e dei diritti personali di crescita, di lavoro e di sviluppo professionale nell'epoca pre Covid e nell'epoca della Pandemia.
- Le competenze pedagogiche di responsabilità personale e sociale che sono state rilevate dagli studenti, e che, una volta inserite nei percorsi di formazione e per la scelta dei percorsi di studio e di lavoro, aiutano a crescere e a responsabilizzare i giovani di fronte ai repentini cambiamenti sociali e ai riadattamenti possibili nell'attuale contesto del mondo del lavoro.
- L'analisi delle risorse affettive, cognitive, fisiche, emotive che, una volta sviluppate nei percorsi di studio e di lavoro, avvia il soggetto apprendista a conoscersi meglio, a progettare e a riconoscere nel lavoro non solo una fonte di sostentamento necessario ma anche una risorsa che reca soddisfazione personale, dignità e valore aggiunto rispetto alla rilevante capacità del capitale umano di rendere migliori le proprie forze produttive, senza ridurle alla funzionalità delle operazioni ma orientandole allo sviluppo delle buone norme per la tutela della salute delle persone e del rispetto del bene integrale dell'essere umano.

Per quanto riguarda la capacità di identificare il rapporto tra le competenze previste nei programmi dei corsi IFTS (contenuti, modularizzazione del percorso) e l'esperienza riflessiva e trasformativa degli studenti considerando l'esperienza della formazione interna (in aula) e della formazione esterna (in azienda), possiamo dire che positivi sono i risultati che provengono dalla ricerca-azione. Gli studenti, infatti, hanno imparato a:

- riconoscere le caratteristiche essenziali delle *life skill* all'interno della rielaborazione e narrazione delle proprie storie di vita;
- connettere le *skill acquisite* con le competenze trasversali apprese nel novero dei processi dell'apprendimento esperienziale, nell'alveo della riflessione partecipata sulle competenze personali, sociali, cognitive, strategiche e del management applicate ai contesti di studio e ai contesti del lavoro e della sostenibilità ambientale;
- assumere l'importanza di apprendere le principali logiche sottese allo sviluppo sostenibile in quanto, la trasformazione dell'esperienza lavorativa nel periodo dell'apprendistato si è presentata come una nuova opportunità di miglioramento personale (per la conoscenza di sé).

Alla formazione interna (scuola) e a quella esterna (lavoro) è stato richiesto di proporre approcci innovativi che mettano al centro lo studente e i propri bisogni e valorizzino gli stili di apprendimento e lo spirito d'iniziativa per affrontare in maniera efficace e coinvolgente lo sviluppo delle competenze di base e tecnico-professionali e lo sviluppo delle competenze trasversali con particolare attenzione a quelle volte alla diffusione della cultura d'impresa. Da questa ricerca risulta quindi che gli studenti hanno appreso a riconoscere il potere dell'organizzazione dei sistemi lavorativi, come qualcosa che non esclude la formazione professionale, la produttività e il profitto, ma come istanza che regola e incentiva il giovane e l'azienda a contestualizzare in un regime di impegno, ogni attività umana, col-

locandola nel quadro di una prospettiva umanistica di solidarietà e di pace e nell'ottica di una comunità lavorativa che agisce in virtù e nell'osservanza dei principi dell'unitarietà etica e condivisa. Nel perseguimento di obiettivi comuni, come quelli previsti dal corso Ifts e dal programma modulare e, nel rispetto degli intenti di reciprocità verso il raggiungimento di una migliore professionalità equa, perseguibile e giusta per tutti, gli apprendisti hanno saputo migliorare le competenze chiave di cittadinanza, coniugando la formazione ricevuta in azienda con l'istruzione e la formazione professionale svolte dagli enti del sistema Iefp. Il passaggio che lega unitariamente l'istruzione, la formazione e il lavoro. Circa il monitoraggio sulla possibilità che i ragazzi sappiano cogliere dal successo o dal fallimento della loro esperienza scolastica e lavorativa le capacità di autopromuoversi con l'apprendimento dal fare e con la trasformazione dei saperi in nuove forme di conoscenza più consone alla nuova epoca e più rispettose nei confronti della natura, abbiamo riscontrato l'esigenza di individuare risposte nuove ai bisogni delineati ponendo molta attenzione ai mutevoli aspetti che connotano le singole situazioni e il rafforzamento delle competenze trasversali e tecnico-professionali. Complessivamente, resta comunque da evidenziare il rischio che tutti sperimentiamo in questi giorni e che riguarda l'utilizzo della didattica a distanza che è stato strumento dell'indagine con il quale sono stati raggiunti gli obiettivi del percorso di ricerca e le suddette evidenze. Il rischio è che, guardando al futuro, diventi una modalità sempre più normale per fare scuola, senza riflettere sui diversi effetti che questa comporta. "Pericoli che riguardano il ruolo dei docenti, la privacy degli studenti, l'applicazione acritica di certe piattaforme, la qualità dei contenuti. Queste riflessioni non possono riguardare solo alcuni addetti ai lavori. La scuola è di tutti, e dell'istruzione di dieci milioni di persone non può occuparsene solo il ministero dedicato" (Raimo, 2020).

Conclusioni


L'esperienza della pandemia ci ha impoveriti? Per alcuni la mancanza di lavoro e la chiusura di attività economiche hanno generato un senso di precarietà e incertezza sul domani, per altri è stata proprio la fame. Per i giovani e gli anziani, la pandemia non solo ha provocato incertezza per il futuro, ma ha anche generato un senso profondo di insicurezza personale e sociale. Con la fine del *lockdown* sono state interrotte le restrizioni delle libertà, ma il segno della crisi post Covid-19 ci ha reso più consapevoli dell'inizio di una stagione di "ricostruzione" economica, politica e spirituale. Nell'intimo di una "coscienza educativa al valore della vita buona, *con* e *per* l'altro in istituzioni giuste" (Malavasi, p. 20), sono nate in noi nuove domande sul senso della vita personale, familiare e professionale. Sui balconi delle case, abbiamo detto in molti: "tutto andrà bene"! In quella frase ripetuta coralmemente abbiamo avuto tutti "fame di vita". Le immagini, in piazza San Pietro, vuota e battuta dalla pioggia, quando il 27 marzo Papa Francesco ci ha fatto sentire affamati di vita, hanno significato che c'è in noi un forte e vitale bisogno di amore, di natura e di ossigeno per vivere. Dopo queste interminabili settimane di solitudine, si deve riprendere a far respirare le menti, il cuore e l'anima in dialogo con le persone, segnate da quel senso di fragilità che tutti ci accomuna. A scuola, in famiglia e nelle nostre città, la pandemia ci ha fatto provare la sensazione di soffocamento, come se la respirazione di ognuno fosse impedita dall'assenza dei legami nella società, oltre al tempo "sospeso", agli "spazi vuoti delle nostre piazze, ai chiusi e isolati "non luoghi" delle stazioni, degli aeroporti e delle metropolitane. L'impotenza dell'isolamento forzato e la restrizione delle libertà si vanno ora al-

lentando grazie all'introduzione della suddivisione del nostro paese in zone di rischio (DPCM 24 ottobre 2020), ma resta da ricostruire il tempo dei legami sfilacciati e indeboliti dal Covid-19. Anche il tempo della scuola e della formazione al lavoro come tempo decisivo per educare alla vita buona, alla coscienza educativa della sostenibilità ambientale, deve essere riprogrammato, ri-progettato, ri-compreso nelle sue finalità e mete applicative. Cessata la grave emergenza, bisognerà ri-educare alla fraternità i nostri giovani, le nostre città, il mondo rurale, le città costiere e le comunità montane e ogni genere di "periferia". Ri-costruire e ri-educare le comunità cristiane a un nuovo umanesimo, con un lavoro di umanizzazione delle coscienze, significa far leva sulle competenze di accoglienza e di evangelizzazione di coloro che si sono posti nuove domande, ma anche di coloro che si sono messi in ascolto, che hanno manifestato spontaneamente generosità, solidarietà e desiderio di aiutare gli altri, di mettersi in gioco nonostante le sfide imposte dal Coronavirus. Il bisogno di desiderare e di fare meglio deve essere ritrovato più di quanto sia già stato fatto, recuperando in ogni cosa che ci sia nel mondo, ciò che di bello, di buono, di giusto e di vero può esserci nella vita, nel lavoro e nelle relazioni con la natura. Rompere gli schemi di un agire individualista che deforma la coscienza vera dell'uomo significa disporre di un nuovo desiderio umanamente aperto alla ricerca del senso di umanità. Ecco allora che si apre il dilemma: agire sull'ambiente economico che sia buono e giusto per tutti, o semplicemente reagire con metodi che non lasciano all'educazione e alla formazione spazi di riflessività umana sull'impatto dell'uomo sulla natura e sulle sue scelte nel modo di intervenire concretamente nei luoghi decisivi della cultura economica e dello sviluppo umano? Per queste motivazioni, formare i giovani al lavoro e al rispetto della natura e alla centralità della persona è diventato fondamentale. Mai come prima, l'uomo ha preteso così tanto dalla natura e mai la natura è stata così tanto minacciata. Operare per una educazione seriamente valida per i giovani al futuro, al futuro dell'uomo e del lavoro, vuol dire non accontentarsi degli adattamenti o delle reazioni alle incessanti influenze esterne, ma intervenire rapidamente e senza riserve con una ricerca e una pratica formativa centrate sulla libertà della persona e sul saper connettere le conoscenze derivanti dall'innovazione tecnologica, all'incessante assetto dei cambiamenti della natura. Consapevoli del fatto che nelle città come nel deserto pietroso o sabbioso, la presenza dell'uomo non equivale al nulla, ma alla spontaneità, alla creatività, alla libertà, alla misericordia, ai sentimenti, alle emozioni, alle disposizioni morali, al sogno e al dono, dobbiamo ricondurre nel giusto alveo educativo della società, la preparazione scolastica e la formazione professionale dei giovani verso un approccio etico allo sviluppo umano e al lavoro. Questo approccio ridarà fiducia e consapevolezza alle nuove generazioni verso i presupposti oggi ammissibili di concezioni economiche rivolte alla sostenibilità di processi produttivi e alle esperienze di formazione al lavoro volti al miglioramento delle condizioni di vita ed alla formazione di un agire umano più equo e solidale. Componenti imprescindibili del sapere, anche in tempi di pandemia, le iniziative promosse dalla scuola e, le attività svolte in presenza e a distanza nei luoghi dove gli studenti apprendono ad inserirsi nella società, possono contribuire a pianificare e a rendere migliore la formazione al lavoro. Il vero cuore pulsante di una formazione professionale dei giovani in cammino verso un futuro più sostenibile dell'economia, dell'ambiente e del lavoro sta allora nell'umanizzazione delle loro e delle nostre coscienze come pure nella consapevolezza che "posti di fronte a una reale situazione di disastro, la maggior parte di noi reagisce istintivamente assumendosi la responsabilità e gli impegni immediati che la compassione e l'amore per il prossimo reclamano" (Junus, 2010, p.7). Ciò comporta che i ragazzi e le ragazze siano continuamente coinvolti in per-

corsi di apprendimento volti all'umanizzazione dei saperi e all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze in ambito scolastico e nei contesti del lavoro. Dalla loro capacità di interfacciarsi, in un'ottica di *lifelong learning* con il mondo del lavoro e dall'accostamento delle loro esperienze di vita agli approcci umanistici della professionalità e dell'apprendimento al lavoro dipenderà il futuro di una progettazione esistenziale che possa rendere i giovani in grado di fornire un contributo efficace, riflessivo, efficiente e trasformativo della società e delle sue istituzioni di domani. Una progettazione che non si limita alla preparazione degli allievi ad inserirsi in un contesto così differente da quello scolastico, ma che si attua in una dimensione dialogica che, nei percorsi dell'apprendistato avvia a logiche di condivisione del processo di apprendimento (Zuffinetti,?). Alla luce di queste considerazioni, è necessario assumere una prospettiva funzionale della Formazione Professionale in cui non vengano meno gli aspetti di positività sottesi alle politiche dell'IeFP: il valore generativo della relazione tra lavoro e potenziale formativo offerto dai percorsi di apprendistato, l'apprendimento della persona al lavoro e la promozione delle competenze di cittadinanza. Non dobbiamo infine dimenticare di sottolineare che l'esperienza di contatto con il mondo del lavoro ha una prioritaria valenza educativa, non solo finalizzata all'acquisizione di competenze professionali per svolgere "quel lavoro", ma per svolgere "ogni lavoro", proprio perché come dicono Zuffinetti e Iori, offre la possibilità di acquisire competenze trasversali (problem solving, lavoro in team, organizzazione del tempo e delle attività) indispensabili per l'inserimento in contesti lavorativi sempre più caratterizzati da forti innovazioni organizzative, di processo e di prodotto. Si tratta di un'esperienza che non solo aiuta le studentesse e gli studenti a conoscere meglio sé stessi, ma anche a scoprire attitudini, preferenze e talenti che possono essere utili ad orientare le loro future scelte di studio o di lavoro (Zuffinetti, Iori)

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di). (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli;
- Alessandrini, G., De Natale, M.L. (a cura di) (2015). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Brambilla, F., Millefanti, E., Reggio, P. *Riconoscere e validare il "quarto sapere". Validazione degli apprendimenti esperienziali e certificazione delle competenze tra università e formazione professionale*, in Reggio P., Righetti, E. (a cura di) (2013). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Roma: Carocci Editore.
- Ellerani, *Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi*, in G. Alessandrini (a cura di). *Atlante di pedagogia del lavoro*, p. 288-296. Milano: Franco Angeli.
- Francesco (2015), *Lettera Enciclica Laudato si. Sulla cura della casa comune*. Bologna: EDB.
- Valente, L. (a cura di). (2018). *Il duale per l'Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Malavasi, P. (a cura di). (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero, Milano; (2020). *Insegnare l'umano*, Milano: Vita e Pensiero.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'agenda 20130 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale.
- Raimo, C. (2020). Chi viene lasciato indietro rischia di non tornare più a scuola. <https://www.internazionale.it/opinione/christian-raimo/2020/04/22/scuola-studenti-indietro>.
- Yunus, M. *Si può fare, Come il business sociale può creare un capitalismo più umano*. Milano: Feltrinelli.



Pedagogia ed economia:
un'alleanza possibile?
Pedagogy and economics:
a possible alliance?

Rosa Indelicato

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" - rosa.indelicato@uniba.it

ABSTRACT

This essay aims to carry out an analysis and to advance theses that are placed along a line of criticism of the current structure of economic theory and practice, indicating a possible alliance between pedagogy and civil economy declined in the sense of a healthy environmental sustainability and which has as its point of convergence the vision of the human being taken as a whole. In this, pedagogy can make an effective contribution for overcoming the unilateral figure of *homo oeconomicus* and for the transformation of the radical change in the utilitarian paradigm, unfortunately still dominant, to build an economy oriented towards a good life and a non-predatory relationship with nature.

Il presente saggio si propone di compiere un'analisi e di avanzare tesi che si collocano lungo una linea di critica dell'assetto attuale della teoria e della prassi economica, indicando una possibile alleanza tra la pedagogia e l'economia civile declinata nel senso di una salutare sostenibilità ambientale e che abbia come punto di convergenza la visione dell'umano presa nel suo insieme. In questo la pedagogia può dare un efficace contributo per il superamento della figura unilaterale dell'*homo oeconomicus* e per la trasformazione del radicale cambiamento del paradigma utilitaristico, purtroppo ancora dominante, per costruire un'economia orientata alla vita buona e al rapporto non predatorio con la natura.

KEYWORDS

Pedagogy, Economy, Person, Skills, Sustainability.
Pedagogia, Economia, Persona, Capacitazioni, Sostenibilità.

1. La crisi come *Aufhebung*

Stiamo vivendo un periodo di crisi causato dalla Pandemia del Covid-19, stiamo percependo l'esperienza del tragico, in proporzioni mai conosciute prima, della fragilità e della vulnerabilità dell'essere umano, rivelatosi impotente dinanzi a tragedie così gravi, come quella che attualmente sta attraversando il nostro Paese e il mondo intero. Tale evento non potrà non avere un impatto anche a livello pedagogico per gli studenti che non hanno potuto usufruire di lezioni, esami e lauree

a distanza ed emergono preoccupazioni per la percentuale tutt'altro che trascurabile degli esclusi (Indellicato, 2020; Rucco, 2020, pp. 33-34), con gravi ripercussioni per le mancate fruizioni delle uguali opportunità, a livello educativo-formativo, e con l'inevitabile aumento delle disuguaglianze (Nuzzaci, Minello, Di Genova & Madia, 2020, pp. 76-92). Facendo, però, riferimento alla "dialettica degli opposti" di Hegel possiamo affermare che nessuna esperienza è proprio negativa perché possiede sempre qualche positività pur nel quadro della totale negatività.

La stessa parola crisi significa la presenza di una situazione positiva: si entra in crisi perché esigenze nuove si affacciano e occorre compiere quella *Aufhebung* di cui parla Hegel. Tutto ciò va ricordato per orientare l'azione educativa verso un graduale cambiamento di prospettiva, senza cadere nell'adulazione del giovanilismo: un'ideale soluzione potrebbe essere quella indicata da Manzoni nel suo inno "La Pentecoste", in cui lo Spirito viene invocato a sorreggere il "Confidente impegno" dei giovani, che poi diverrà "viril proposito" nella piena maturità.

La crisi, infatti, che stiamo vivendo ha anche una portata rivelativa perché apre uno spazio di confronto, di ascolto e di riflessione tra i pensieri e le emozioni che suscita per leggere il tempo che viviamo con attenzione e spirito critico, per non lasciare che questo tempo passi invano, invitandoci contemporaneamente a non abbandonare ciò che più vale per noi.

Impellenti sorgono le domande, a seguito di questo tragico evento pandemico, sul senso della vita, dell'esistenza, sul significato di etica, di educazione e di formazione umana, sul sistema economico attuale che va radicalmente ripensato e trasformato per perseguire una forma di economia che sia umanizzante ed ecologicamente compatibile con la vita della natura di cui siamo partecipi. Tutte domande essenziali inerenti a discorsi che intrecciano categorie etico-pedagogiche con quelle economiche, in modo trasgressivo rispetto a qualsiasi demarcazione scolastica di presunte autosufficienze disciplinari e comunque importanti per comprendere chi siamo e dove andiamo. Scrive Santelli Beccegato (1991): «L'educazione si comprende e si giustifica se si accetta la vita e si riesce a trovare la forza di continuare: al di là di aspetti cognitivi e strumentali, il significato autentico di educazione lo si ritrova nel superare e dissolvere il disagio esistenziale, e dare una ragione ai propri giorni, evitare che tra la nascita e l'agonia scorra un tempo senza storia. L'interesse della pedagogia è nella comprensione del senso della vita umana e nelle possibili modalità d'aiuto per viverla al meglio» (p. 228).

Non potranno mai essere adeguatamente affrontati i grandi e numerosi problemi posti dall'odierna società, complessa e globalizzata, senza una profonda crescita morale della coscienza umana. Veicolo obbligato di tale necessità è l'educazione. Scrive infatti molto significativamente H. Arendt (1961): «L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo per assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento» (p. 193).

Con il presente saggio desideriamo fare riflessioni, svolgere analisi e avanzare tesi che si collocano tutte lungo una linea di critica dell'assetto attuale della teoria e della prassi economica, avendo come punto di convergenza un'apertura verso la interconnessione dei saperi disciplinari, nel nostro caso dell'economia con la pedagogia, e la visione dell'umano presa nel suo insieme. Ciò comporta il superamento della figura unilaterale dell'*homo oeconomicus* (Lazear, 2000, pp. 99-146; Fourcade, Ollion & Algan, 2015, pp. 89-114), sia che si proponga di rifiutare un economicismo autoriferito, sia che si sostenga il radicale cambiamento del paradigma utilitaristico per costruire un'economia "civile" orientata alla sostenibilità ambientale, alla vita buona e al rapporto non predatorio con la natura (Bornatici, 2012; Bolzieri, 2012, pp. 97-108).

È necessario che la pedagogia educhi alla cultura dell'impegno, all'attenzione per i valori e all'esercizio della virtù (Sponville, 1996) del discernimento nel distinguere ciò che è bene e ciò che è male in vista del perseguimento del bene comune e dell'impegno per rimuovere le cause della disuguaglianza. Non è positivo enfatizzare il libero mercato al quale vengono affidate funzioni taumaturgiche; una pedagogia personalista e comunitaria può aiutarci a comprendere le prospettive di una economia alternativa a quella capitalista, sulla base della centralità del lavoro e dell'uomo che lavora, rispetto agli anonimi e spesso alienati giochi della libera concorrenza.

2. Per un'economia ecologicamente sostenibile

È necessario promuovere una cultura che non elevi il consumo a paradigma del vivere, ma che attinga a valori alternativi etico-educativi capaci di riorientare correttamente la relazione con il mondo naturale e che diventi strumento indispensabile per una filosofia della formazione che possa disegnare stili autenticamente ecologici di abitare il mondo (Mortari, 2020).

Penso, ad esempio, al *buen vivir* di cui parla Serge Latouche che, nell'*Invenzione dell'economia* (Latouche, 2010), considera un nuovo paradigma di civiltà fondato su una vita in armonia con la natura della quale tutta la comunità è parte. In Europa ci si può riferire al movimento delle "città di transizione"¹, comunità che si impegnano nella riconversione delle attività di produzione e di consumo verso forme sempre più indipendenti dai combustibili fossili, con l'intento di promuovere nuove pianificazioni energetiche e di riconfigurare i modelli attraverso i quali si produce e si consuma cibo ed energia, si fa turismo, ci si occupa della salute. Per questo è necessaria «un'economia diversa, ecologicamente e socialmente sostenibile, in vista della quale ipotizzare una nuova teoria del comportamento del consumatore che sia compatibile con quelli che [...] risultano i limiti della biosfera» (Mortari, 2020, pp. 12-13).

La sostenibilità è un concetto fondamentale perché consente di conservare nel lungo periodo le condizioni di equità, redditività e di tutela ecologica necessaria allo sviluppo umano. Infatti, due sono i caratteri costitutivi di tale sviluppo: da un lato «parlare di *sustainable development* implica la conoscenza e il rispetto dei limiti fisici nella capacità di carico di un ecosistema; dall'altro parlare di *développement durable* enfatizza la visione di un lungo periodo implicita nella salvaguardia delle condizioni di benessere delle generazioni future» (Malavasi, 2007, p. 90). Si può dire che negli ultimi tempi sta prendendo sempre più piede un discorso economico non più autoriferito, tanto che Davis (2011) parla di «imperialismo all'incontrario», nel senso che campi di ricerca economica adottano concetti e metodi che non appartengono al dominio proprio dell'economico. Questo ci incoraggia perché, ad esempio, l'economia comportamentale attinge dalla pedagogia e dalla psicologia, l'economia della felicità dall'antropologia filosofica, l'economia delle capacitazioni di A. Sen dall'etica. In parallelo un altro interessante processo va prendendo corpo: il passaggio dalla demoralizzazione alla moralizzazione (Bowles, 2016) del discorso economico, che viene sempre più incentrato

1 Le Città di Transizione (*Transition Towns*) rappresentano un movimento fondato in Irlanda a Kinsale e in Inghilterra a Totnes dall'ambientalista Rob Hopkins negli anni 2005 e 2006. L'obiettivo del movimento è di preparare le comunità ad affrontare la doppia sfida costituita dal sommarsi del riscaldamento globale e del picco del petrolio. Il movimento è attualmente in rapida crescita e conta centinaia di comunità affiliate in diversi paesi.

sul fondamento etico-pedagogico, superando arroganti forme di autoreferenzialità (Morson & Schapiro, 2017). Il rispetto dell'ambiente (Indellicato, 2014, pp. 509-523) deve coniugarsi con il discorso educativo e con un'economia declinata nel senso di una necessaria sostenibilità ambientale supportando la fondazione di un'etica della terra basata sul riconoscimento delle conoscenze in ambito ecologico e della pari rilevanza di atteggiamenti corretti e consapevoli nei confronti di ciò che ci circonda. Ma all'etica della terra si affianca l' "estetica" della terra, cioè «la capacità di apprezzare anche gli elementi meno visibili e meno appariscenti dei vari luoghi, comprendendo le funzioni che essi svolgono nell'ecosistema» (Mortari, 2001, p. 27).

È necessario pensare alla città nelle sue diverse dimensioni: da quella dello spazio pubblico, luogo di appartenenza che rende visibile il patto di solidarietà che la fonda, a quella ecologica, che rappresenta la tutela di quei beni comuni, come ad esempio l'aria, l'acqua, il paesaggio, che sono altrettanti diritti fondamentali su cui la pura logica di mercato incide sempre più fortemente. Si tratta dunque di grandi sfide che si giocano certamente a livello politico, ma che interpellano tutti noi; ed è per questo che la pedagogia è chiamata in causa ed è impegnata a discutere su tutti i problemi del ben vivere quotidiano. Se è vero, come afferma Aristotele, che tutte le cose le scegliamo in vista della possibilità di condurre una vita buona, essendo il fine cui mira ogni essere umano (Aristotele, 1176b, 30-31), allora anche il rapporto con l'ambiente viene deciso in base all'idea di vita buona cui aspiriamo. In questo ci può aiutare la pedagogia facendo riflettere sul concetto di "buona qualità della vita" e che è certamente uno snodo essenziale dell'educazione ecologica.

Educare richiede il riferimento a un'antropologia che, nel dialogo autentico tra culture e valori, si costituisca sulla specificità stessa dell'umano. La concezione di un umanesimo integrale si contrappone ad una visione riduttiva strumentale, esclusivamente tecnico-contabile della persona, per cui quest'ultima perde la connotazione di "qualcuno" per assumere la veste di "qualcosa".

3. La pedagogia del "prendersi cura"

La tragedia planetaria della pandemia ci ha fatto riscoprire l'importanza educativa del "prendersi cura", una pratica che, nell'esprimere una vocazione profonda dell'essere umano, include tutto ciò che dovremmo fare per conservare, custodire e riparare il nostro mondo, al fine di salvare il pianeta Terra e potervi così vivere nel miglior modo possibile (Stern, 2009). Compito dell'educazione ecologica deve essere quello di concepire in termini positivi il progetto di vivere secondo il principio della ricerca dell'essenziale e quindi realizzare «una pluralità di percorsi che contemplano anche quelli che la logica del consumo ha posto in secondo piano: l'occuparsi della vita interiore, la valorizzazione delle esperienze estetiche, il prendersi cura delle relazioni sociali e la partecipazione alla vita politica [...]. È proprio il coltivare la dimensione spirituale che fa trovare il principio d'ordine per discriminare l'essenziale e consentire la costruzione di quegli orizzonti di senso che poi alla vita interiore danno spessore. Non ci sarà un nuovo umanesimo ecologico se non si affermeranno nuove politiche dell'esistenza, nutrite da una profonda spiritualità» (Mortari, 2020, pp. 161-162). Il tragico evento del Covid-19 nel richiamare la centralità del valore della cura in ambito educativo, etico, politico ci invita a riflettere sulle sfide che ci attendono contro le antiche e nuove disuguaglianze in ambiti importanti della nostra vita come quello sanitario, economico, educativo-formativo, non dimenticando la tutela del benessere dei soggetti più vulne-

rabili, l'impegno per una città più inclusiva e vivibile per tutti e la salvaguardia del nostro *habitat* naturale. Quale futuro ci si prospetta? Come potremmo ripartire? Come educare per sviluppare le capacità di tutti e di ciascuno per evitare discriminazioni? I problemi che abbiamo dinanzi richiedono, per essere affrontati, quell'apertura interdisciplinare e quella fattiva collaborazione dei saperi dall'economia alla medicina, dall'ecologia al diritto, dall'etologia alla filosofia, in cui la pedagogia trova la sua più autentica ragion d'essere. Oggi, che stiamo sempre più acquisendo coscienza dell'intreccio tra beni comuni (Bruni, 2012), diritti e responsabilità di cittadinanza, progettare il nostro futuro in termini di sostenibilità economica, politica, sociale e ambientale, corrisponde alla consapevolezza che siamo diventati interconnessi con tutto ciò che ci circonda e che quindi l'impatto sulla vita delle persone di ciò che si fa e non si fa nelle città risulta decisivo. Andare oltre il Pil, deve significare dare valore nell'era dei beni comuni (*commons*) agli stock che ritornano a occupare il centro della scena economica, sociale e politica. «Il tema ambientale, ma anche quello relazionale e sociale [...] sono tornati centrali nell'era dei beni comuni, sono faccende di stock, di forme di capitali e non di flussi» (Bruni & Zamagni, 2015, p.86).

Per questo occorrono altri indicatori di antichi e nuovi capitali intesi in una accezione diversa e che abbiamo ereditato dai nostri padri e dalle generazioni passate e che noi dobbiamo custodire e sviluppare. Pertanto, è necessario «imparare a misurare adeguatamente i patrimoni ambientali, relazionali, umano (inteso in senso meta-economicista), culturale e spirituale, forme di capitale che oggi, al pari delle energie non rinnovabili, stanno subendo forti cambiamenti [...] proprio a causa della grande invadenza dei flussi di reddito misurati dal Pil» (Bruni & Zamagni, 2015, p.86).

La necessità di andare oltre il Pil ci consente di recuperare quei patrimoni civili e relazionali che abbiamo ereditato consentendo al tempo stesso di aprire un ponte verso il ben vivere e comprendendo anche che ci sono beni di importanza basilare per la qualità della vita come la conoscenza, la capacità di capire il mondo in cui si vive, i rapporti interpersonali, l'equilibrio con l'ambiente, il bisogno di cura, lo sviluppo delle proprie capacità, la partecipazione alla vita sociale, la sicurezza e la solidarietà che si definiscono "immateriali" proprio perché richiedono meno materia ed energia per essere prodotti e riprodotti e la cui diffusione permette di diminuire la pressione sul consumo di cose materiali.

La persona rimane il comune punto di riferimento, non trascurando l'attenzione nel vedere come viene concretamente declinata la persona in situazione, che non è l'astratto *citoyen* dell'illuminismo prima e del liberalismo poi, ma un essere incarnato nella storia, chiamato a correre l'avventura dell'incontro con l'altro nella vita e non solo nel mercato. Nel rapporto con l'Economia la scienza pedagogica, che non è neutrale, deve educarci a vedere la verità intorno all'uomo di fronte a istituzioni e pratiche sociali che spesso si fondano su di una antropologia riduttiva dell'uomo inteso come mera unità economica (*homo oeconomicus*).

È tempo, dopo decenni di distorsione culturale, di far prevalere la moralità nella politica e nell'economia e la scienza pedagogica può aiutare a comprendere il senso e il significato di una antropologia integrale e inclusiva che porta luce e valori al singolo e alla comunità per educarli al buon senso della razionalità.

4. *Capabilities and well-being*

Il discorso sul dialogo tra pedagogia ed economia si fonda prevalentemente su riflessioni che riguardano da un lato la società della conoscenza e dall'altro la formazione qualificata, specialistica e produttiva.

Le mutazioni in atto, in una società complessa e globalizzata come la nostra, hanno influenzato l'economia, il mondo del lavoro e l'istruzione. Le conseguenze della globalizzazione si sono avvertite dapprima in campo economico fino a via via ad estendersi ad altri campi specifici del sapere e dell'istruzione.

La ricerca di sinergie tra i due ambiti di studio ha portato ad una visione unitaria di un concetto che attualmente assume un'importanza cruciale sia nei processi formativi, sia in quelli aziendali: la persona.

Se in ambito pedagogico la dimensione della persona e del suo sviluppo globale si impone come presupposto e finalità principale dell'educazione, nell'ambito economico si rivela necessario verso quei processi che ridefiniscono il ruolo sociale delle imprese.

La riflessione elaborata, con riguardo ai temi quali l'economia della conoscenza e la responsabilità sociale d'impresa, indica il carattere cruciale assunto oggi dal dialogo intergenerazionale per una salutare sostenibilità ambientale e per uno sviluppo equo, giusto e solidale. J. Rawls, già nel 1971, aveva scritto sull'importanza della giustizia quale condizione per una società felice. Oggi siamo in grado di sapere quanto la mancanza di giustizia sociale e un'economia non declinata verso la sostenibilità ambientale, associata a forti disuguaglianze nella distribuzione del reddito e della ricchezza, incidano negativamente sulla felicità, sia pubblica che individuale (Bruni, 2004), con ricadute negative anche nel processo di una sana e integrale formazione (Bjørnskov *et al*, 2013, pp. 75-92).

A.K. Sen nel suo saggio *The idea of Justice* (2010) fornisce convincenti spiegazioni circa i valori fondamentali, come quello di libertà e di giustizia sociale che non possono di fatto essere goduti al di sotto di certi livelli minimi di benessere, per questo suggerisce di ancorare l'idea di giustizia alla nozione di *capacitazioni fondamentali* (*basic capabilities*), una nozione che indica le funzioni vitali che un individuo riesce ad esercitare con un certo paniere di beni a sua disposizione. Non è cioè sufficiente prestare attenzione al solo ammontare di beni o risorse a disposizione di un individuo, bisogna anche accertare se questi ha la capacità effettiva di servirsene in modo da realizzare il proprio piano di vita. «Non ci sarà alcuna possibilità di umanesimo ecologico se l'economia non si modificherà per privilegiare scelte di salvaguardia delle risorse e insieme per favorire la giustizia sociale» (Mortari, 2020, pp. 13-14).

La giustizia, in definitiva, è uguaglianza di capacitazioni fondamentali e non di mere opportunità. Risorse e beni hanno valore, secondo questa concezione, non tanto perché posseduti da un individuo, né per l'utilità che gli procurano, quanto perché gli consentono di espandere il suo spazio di libertà. Interessante è a tal proposito la prospettiva della teoria politica delle capacità della filosofa Nussbaum che ritiene sensate solo quelle politiche economiche finalizzate a creare un sistema che consenta a tutte le persone di sviluppare le proprie potenzialità nella pienezza delle loro espressioni al fine di condurre una vita adeguatamente buona (Nussbaum, 2012).

Il legame tra istruzione ed economia, come ben sostiene A. K. Sen, è un legame giovane, riscoperto per lo stretto rapporto che intercorre tra sviluppo economico, strutture sociali e dimensione etica, con uno sguardo attento sulla tematica dell'uguaglianza. A tal proposito Sen (1994) scrive: «Non si può pensare di difendere o criticare l'eguaglianza senza sapere quale sia l'oggetto del contendere, cioè quali siano le caratteristiche da eguagliare (ad esempio, redditi, ricchezze, opportunità, risultati, libertà, diritti)» (p. 29).

Nel pensiero di Sen emerge l'importanza dei valori nel contesto di un'economia che non è puramente utilitaristica, ma viene declinata in rapporto all'umano. Importanti sono le proposte di cambiamento del paradigma dell'autocomprensione dell'economia che ne forzano il carattere autoreferenziale e perseguono

l'ampliamento del suo orizzonte. Amartya Sen con il *capability approach* (Sen, 1999) insedia l'economia nella sfera delle capacità e dei funzionamenti della persona. Sen come anche gli economisti italiani Zamagni e Bruni, sostenitori del "paradigma relazionale", contrappongono al paradigma individualistico un'economia del dono, animatrice fondamentale di un'economia civile, intesa come un esercizio di bene comune (Bruni & Zamagni, 2015, p.13) che consente di stare nel mercato senza subordinarsi al primato del profitto ad ogni costo.

Il concetto di *agency*, simile a quello di *capabilities* di M. Nussbaum, è esplicativo dei comportamenti umani individuali sulla base dell'azione, superando la considerazione dell'economia come mera attività produttiva e identificando la stessa come *well-being* (Sen, 1993, pp.62-66; Rauschmayer, Omann & Frühmann, 2010)² cioè come stato di "ben-essere", condizione dello "star bene", nel senso di una "fioritura umana" che coinvolge, insieme al compimento di ciascuna persona, lo sviluppo e il progresso della società. L'approccio delle capacità non deve essere limitato alla disponibilità di risorse materiali, di beni, di reddito, ma deve allargarsi a una condizione di ben-essere, cioè quella dimensione che porta l'individuo ad agire sulla base delle risorse che ha a disposizione e in relazione alle capacità delle persone di trasformare questi mezzi in realizzazioni, traguardi, risultati che intendono perseguire. Ed è l'insieme di questi obiettivi che portano allo stato di *ben-essere* di cui parla Sen. Anche la filosofa americana Nussbaum insiste sulla possibilità che ognuno debba poter sviluppare le proprie *capabilities* senza alcuna discriminazione di genere, di ordine culturale, o religioso che sia, ammonendo le stesse istituzioni a lavorare affinché possano essere ampliate le capacità inclusive riducendo i fattori che generano forme diverse di discriminazioni. In realtà i progressi fatti nell'ambito della giustizia sociale sono da attribuire al femminismo, che Nussbaum definisce come «il movimento più creativo nella rinascita delle teorie della giustizia [...] che ha imposto nuove questioni all'attenzione del pensiero morale, politico e giuridico, e le ha portate avanti sulla spinta di una sensibilità profetica per la loro urgenza, sensibilità che spesso difetta in un'epoca in cui la nostra professione tende ad assumere un profilo fin troppo distaccato» (Nussbaum, 2012, p. 106). Sicuramente l'approccio delle capacità non nega la dimensione economica del reddito, ma la incorpora insieme a quella visione ideale che si potrebbe raggiungere superando quella condizione di benessere esclusivamente materiale. Secondo Nussbaum (2012), ci sono aspetti della quotidianità cui la gente riconosce valore, tra questi rientrano per esempio il beneficio che viene dall'istruzione o dal garantire bisogni essenziali (cibo, acqua), dalla medicina (salute) e la tutela dei propri diritti (p. 105). Il primo degli obiettivi dell'Agenda 2030 è proprio quello di sconfiggere la povertà, nonostante il mondo stia facendo progressi in molte aree critiche non si trova ancora sulla giusta rotta per porre fine alla povertà entro il 2030. I dati al 2015 mostrano che sono 736 milioni le persone che vivono con meno di 1,90 dollari al giorno, la maggioranza si trovano in Africa Sub-Sahariana (Rapporto Asvis, 2019, p. 19).

5. Oltre l'*homo oeconomicus*

È necessario superare la visione autoreferenziale e individualistica dell'*homo oeconomicus*, per dare spazio a una visione di uomo libero, in grado di ragionare,

2 Un problema che si è posto nella comprensione dell'approccio delle capacità è relativo alla distinzione tra i due concetti costitutivi dell'approccio, cioè tra i *functionings* e le *capabilities*. La scelta dei termini e la loro differenza è discussa da Sen in A. K. Sen *Capability and Well-Being*.

di assumersi responsabilità, di considerare diverse possibilità e scelte per il bene della collettività. Fondamentale in tal senso è il passaggio dall'*homo oeconomicus* all'*homo reciprocans*, passaggio necessario per conseguire l'obiettivo del bene di tutti e di ciascuno. «Un uomo che è matematico e nulla più che matematico [...] non reca danno alcuno. Un economista che è nulla più che un economista è un pericolo per il suo prossimo. L'economia non è una cosa in sé: è lo studio di un aspetto della vita dell'uomo in società [...]. L'economista di domani (e talvolta dei giorni nostri) sarà certamente a conoscenza di ciò su cui fondare i suoi consigli economici; ma se [...] il suo sapere economico resta divorziato da ogni retroterra di filosofia sociale, egli rischia veramente di diventare un venditore di fumo, dotato di ingegnosi stratagemmi per uscire dalle varie difficoltà, ma incapace di tenere il contatto con quelle virtù fondamentali su cui si fonda una società sana. La moderna scienza economica va soggetta a un rischio reale di machiavellismo: la trattazione dei problemi sociali come mere questioni tecniche e non come un aspetto della generale ricerca della Buona vita» (Hicks, 1941, p. 6). Nella relazione di reciprocità ognuno può muoversi liberamente nell'aiutare l'altro, la reciprocità crea società o meglio umanizzazione, nella relazione di reciprocità chi ha ricevuto si sente sdebitato e sentendosi sdebitato non si sente di essere dipendente o assistito dall'altro. Il compito fondamentale è quello di rispondere a quei bisogni sociali che possono essere soddisfatti soltanto attraverso relazioni di reciprocità (Zamagni, 1999, pp. 165-178).

La decrescita, come progetto di uscire dall'economia e declinarla nel senso di una giusta sostenibilità ambientale, può far ritrovare i valori che più connotano le cifre dell'umano, ricostruire il tessuto sociale e la ricchezza dei rapporti interpersonali operando un cambiamento antropologico che porti dall'*homo oeconomicus-numericus* all'*homo donator* per dirla sempre con Latouche (2009, p. 19).

È necessario oggi trovare i possibili punti di contatto tra pedagogia ed economia, discipline che si occupano rispettivamente di formazione e sviluppo, con ricadute sulla sostenibilità ambientale. Pensiamo che tra i due ambiti di studio si debba cercare il recupero di una visione unitaria in un contesto che attualmente assume un'importanza cruciale sia nei processi formativi, alla base della produzione di conoscenze, sia in quelli aziendali alla base della produzione di mercato: la persona. La pedagogia condivide con l'economia la visione secondo cui l'educazione non è un'azione limitata nel tempo e nello spazio; gli obiettivi e le finalità dei processi formativi vengono raggiunti appieno solo attraverso lunghi e articolati percorsi di apprendimento, oltretutto le ragioni che muovono le persone ad acquisire nuove conoscenze si basano su un rendimento redditizio sia dal punto di vista economico che personale.

La formazione, nella prospettiva pedagogica, assume il compito di promuovere nelle persone la capacità di ricercare il "senso" del proprio lavoro in un'ottica di auto-determinazione e di superare l'exasperato tecnicismo di numerose attività che spesso portano all'alienazione, mettendo al tempo stesso nelle condizioni di collegare l'acquisizione di conoscenze e competenze al vissuto personale e non esclusivamente al soddisfacimento della produzione di profitto. Curare la professionalità individuale nella continuità formativa significa voler realizzare il proprio sé nella potenzialità delle proprie capacità e incentivare lo stimolo a confrontarsi su situazioni nuove per migliorare le condizioni di vita.

La visione pedagogica si focalizza su un uomo inteso non solo come risorsa ineludibile ma sviluppa una «comprensione adeguata delle peculiarità dei processi economici» (Malavasi, 2003, p. 183) opponendosi al riduzionismo delle risorse economiche e prospettando un'«economia civile in cui il mercato risulta essere il luogo d'incontro dove si esercitano la socialità e la reciprocità al pari di altri contesti di vita» (Malavasi, 2003, p. 187). In definitiva stiamo parlando della

«economia di comunione»³, un modello basato sulla cultura del dono, fatta di amore, di rispetto e di fraternità anche nei confronti dell'ambiente che ci circonda.

Dare forza attraverso la pedagogia ad un'economia di comunione significa anche considerare l'esistenza di un'etica dell'economia che può avere certamente ricadute positive nello sviluppo di una sostenibilità ambientale di cui il nostro tempo ha tanto bisogno. La specificità della pedagogia nei confronti dell'ecologia è identificabile nell'impegno che assume l'educazione per la salvaguardia dell'ambiente, così come emerge da importanti documenti e rapporti internazionali stilati negli ultimi anni. L'evoluzione economica, sociale e culturale pone degli interrogativi a cui tutti siamo chiamati a rispondere in termini di riflessione sull'emergenza del pianeta, ma, contestualmente, anche in termini di operatività per la tutela della salute e per la riduzione dei rischi ambientali. Certamente il progresso tecnologico ha sicuramente favorito il miglioramento della qualità della vita, però è anche vero che la rivoluzione tecnologica ha lasciato da parte i bisogni delle persone per asservirsi ai mercati, pertanto occorre aumentare "la resilienza ecologica" (Shiva, 2005) per diminuire la vulnerabilità dell'uomo e dell'ambiente di fronte alle calamità naturali. Il dialogo tra pedagogia ed economia deve servire a correggere le logiche utilitaristiche economiche che sono tese a rendere strumentale ogni risorsa rimanendo in una dimensione autocentrata verso i problemi su cui oggi si sta indagando, cercando la connessione con orientamenti di natura etica. In tal senso la pedagogia ha una responsabilità in più in quanto si pone nei confronti dell'ecologia e dello sviluppo sostenibile in un approccio formativo-complessivo, oltre che specifico, di educazione ambientale. Essendo un ambito di ricerca rivolto alla formazione di un uomo inserito in un determinato contesto deve avvalersi di metodologie e strategie idonee per perseguire come obiettivo la costruzione di un sapere flessibile, esito di un continuo dialogo a livello epistemologico tra ricerca pedagogica e ricerca ecologica per orientare i percorsi educativi che devono essere volti a cogliere la complessità del mondo circostante in continua evoluzione (Mortari, 2001, pp. 32-42).

L'educazione ambientale deve far ricorso ad un impianto epistemologico che eviti il rischio di confondersi con "l'ambientalismo" il cui limite consiste nell'intendere «la formazione di una coscienza ecologica nei termini di un'azione moralizzatrice» (Mortari, 1998, p. 65).

L'educazione all'ambiente implica un dover essere non dettato unicamente dal rispetto delle norme delle leggi, ma consapevole del fatto che la manipolazione ambientale e la mancanza di un adeguato sviluppo sostenibile possono generare gravi conseguenze del degrado ambientale strettamente connesse alla sfera degli interessi umani. Assumere la consapevolezza dei limiti di utilizzo delle risorse, unitamente alla preservazione delle stesse, può ridurre le pesanti conseguenze derivanti da un consumo esagerato e da un mancato rispetto per l'ambiente, considerato troppo spesso "esterno" e il cui sacrificio è visto come necessario per compensare la crescita economica. L'impronta ecologica rappresenta la quantità di terreno necessaria a sostenere i livelli di consumo e a renderci consapevoli del traguardo di un percorso di formazione la cui peculiarità consiste nel rendersi conto che la salvaguardia dell'ambiente parte proprio dalla volontà

3 L'Economia di Comunione nasce in Brasile precisamente nel 1991 fondata da Chiara Lubich, che era rimasta colpita dai contrasti economici del paese americano. L'obiettivo che la Lubich si pone è quello di dar vita a un movimento fondato essenzialmente sulla "Cultura del Dare" in contraddizione con la cultura consumista dell'aver e del profitto (per approfondire l'argomento si consiglia la consultazione del sito www.edc-online.org).

di salvaguardare noi stessi dai limiti di una scorretta gestione delle risorse (Wackernagel & Rees, 2000, p. 26).


Nella vita quotidiana si è portati a manifestare un atteggiamento utilitaristico nei confronti di tutto ciò che ci circonda considerando l'ambiente un'unica immensa risorsa da cui attingere senza limiti. Di qui la necessità della formazione di una "coscienza ecologica", compito essenziale della pedagogia che deve connotarsi come riflesso sia di un'etica della terra sia di un'educazione alla conservazione, diventando così una prerogativa ineludibile e presupponendo l'allargamento dei confini della comunità che deve usufruire dei corretti comportamenti sociali. Condizione quest'ultima indispensabile per lo sviluppo di una sostenibilità ambientale che sia al tempo stesso foriera di un profondo cambiamento nel nostro modo di pensare, nelle nostre convinzioni e nel modo di operare, affinché tutte le componenti del sistema-terra siano considerate non solo dal punto di vista economico e, pertanto, preservate ai fini di un miglioramento delle condizioni di vita sul pianeta terra (Leopold, 1998, pp. 131-141).

In conclusione si può dire che l'alleanza tra pedagogia ed economia è possibile e può tentare l'ardua operazione di salvare il capitalismo da se stesso uscendo da un economicismo autoriferito, declinandolo nel senso di una sostenibilità ambientale e introducendo quei correttivi sostanziali nell'orizzonte di una maggiore giustizia globale (Crouch, 2018). Questa alleanza può essere significativa per riflettere sulle cause della crisi ecologica, perseguendo l'obiettivo di sviluppare la capacità di giudizio critico nelle problematiche legate all'ambiente e promuovendo processi mentali, critici e riflessivi, che diventano i presupposti fondamentali di una formazione ambientale rivolta alla ricerca di una saggezza ecologica. Qui è in gioco l'orientamento delle persone e delle società, ed è per questo che può essere decisivo il ruolo della pedagogia, una pedagogia che non si rivolge alle questioni settoriali e particolari dell'odierna convivenza umana, col rischio di venire divorata dal movimento incessante dell'economia globale, ma cerca di indicare la rotta da seguire e di educare alla riflessione sui caratteri essenziali dell'umano, come la vita e la morte, i bisogni e i desideri promuovendo quell'"umanesimo ecologico", come la grande svolta epocale del nostro tempo, che gli uomini e le donne di tutto il mondo reclamano intensamente a tutela anche delle future generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1961). *Between past and future*. New York: Viking Press.
- Aristotele. *Etica Nicomachea*, X, 1176b, 30-31.
- Bjørnskov, C. et al. (2013). Inequality and happiness: When perceived social mobility and economic reality do not match. In *Journal of Economic Behavior & Organization*, 91.
- Bolzieri, F. (2012). Educare al dono per la custodia del creato. In A. Vischi (ed.) *Sviluppo umano e ambiente. Educazione, ricerca, vita buona*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bornatici, S. (2012). *Tra riflessione pedagogica e green marketing. Educazione, consumi, sostenibilità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bowles, S. (2016). *The Moral Economy: Why Good Incentives Are No Substitute for Good Citizens*. New Haven: Yale University Press.
- Bruni, L. & Zamagni, S. (2015). *L'economia civile*. Bologna: Il Mulino.
- Bruni, L. (2004). *L'economia, la felicità e gli altri*. Roma: Città Nuova.
- Bruni, L. (2012). *Le nuove virtù del mercato nell'era dei beni comuni*. Roma: Città Nuova.
- Crouch, C. (2018). *Salviamo il capitalismo da se stesso* (tr.it. di P. Palmiello). Bologna: Il Mulino.
- Davis, J.B. (2011). *Individuals and Identity in Economics*. Cambridge: Cup.

- Fourcade, M. Ollion, E. & Algan, Y. (2015). The Superiority of Economists. In *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 29, No. 1.
- Hicks, J. (1941). *Education in economics*. Manchester: Statistical Society.
- Indelicato, R. (2014). Educare e formare al rispetto dell'ambiente. In A. Uricchio (ed.) *L'emergenza ambientale a Taranto: le risposte del mondo scientifico e le attività del polo "Magna Grecia"*. Bari: Cacucci.
- Indelicato, R. (2020). *La dispersione scolastica nel terzo millennio. Analisi e prospettive pedagogiche tra vecchi bisogni e nuove sfide*. Lecce: PensaMultimedia.
- Latouche, S. (2010). *L'invenzione dell'economia* (tr.it. di F. Grillenzoni). Milano: Bollati Boringhieri.
- Latouche, S. (2009). *Mondializzazione e decrescita. L'alternativa africana* (tr.it. di V. Carrasi). Bari: Edizioni Dedalo.
- Lazear, E. P. (2000). Economic Imperialism. In *The Quarterly Journal of Economics*. Oxford: Oxford University Press, Vol 115, No. 1.
- Leopold, A. (1998). L'etica della terra. In M. Tallacchini (ed.), *Etiche della terra. Antologia di filosofia dell'ambiente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (ed. 2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morson, G. S. & Schapiro, M. (2017). *Cents and Sensibility. What Economics Can Learn from the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando*. Milano: UNICOPLI.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nussbaum, M. (2012). *Giustizia sociale e dignità umana* (tr.it. di E. Greblo). Bologna: Il Mulino.
- Nuzzaci, A. Minello, R. Di Genova, N. & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? In *Lifelong Life-wide Learning*, Vol. 16, n. 36.
- Rapporto ASviS 2019. *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*.
- Rauschmayer, F. Omann, I. & Frühmann, J. (eds. 2010). *Sustainable Development: Capabilities, Needs, and Well-being*. Londra: Routledge.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard: University Press.
- Rucco, L. (2020). Il problema pedagogico. In M. Caligiuri (ed.), *Post Covid-19. Analisi di intelligence e Proposte di Policy 2020-2021*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Santelli Beccagato, L. (1991). Educazione, valori, felicità: quale rapporto? In AA. VV., *Bisogno di valori*. Brescia: La Scuola.
- Sen, A. K. (1993). Capability and Well-Being. In M. C. Nussbaum & A. K. Sen (eds.) *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. K. (1999). *Commodities and Capabilities*. New Delhi: Oup.
- Sen, A.K. (1994). *La Diseguaglianza* (tr.it. di G. Mazzanti e A. Balestrino). Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K. (2010). *The idea of Justice*. New York: Penguin.
- Shiva, V. (2005). *Avviso alla terra*, consultabile su www.ilmanifesto.it
- Sponville, A. M. (1996). *Piccolo trattato delle grandi virtù* (tr.it. di F. Bruno). Milano: Corbaccio.
- Stern, N. (2009). *Un piano per salvare il pianeta* (tr.it. di P. Anelli). Milano: Feltrinelli.
- Wackernagel, M. & Rees, W. E. (2000). *L'impronta ecologica. Come ricondurre l'impatto dell'uomo sulla terra* (tr.it. di G. Bologna). Milano: Ambiente.
- Zamagni, S. (1999). La reciprocità come traduzione della "Carità" nella sfera economica. In AA. VV., *Umanizzare l'economia*. Bari: Cacucci.



Il tirocinio come apprendimento.
Indagare l'accompagnamento alla pratica
degli educatori professionali socio-pedagogici
Apprenticeship as learning.
**Investigating the accompaniment to practice
of socio-pedagogical professional educators**

Enrico Miatto

IUSVE – Università Pontificia Salesiana - e.miatto@iusve.it

Luciana Rossi

IUSVE – Università Pontificia Salesiana - luciana.rossi@iusve.it

Beatrice Saltarelli

IUSVE – Università Pontificia Salesiana - b.saltarelli@iusve.it

ABSTRACT

The contribution enters into the merits of the didactic activity that accompanies the curricular traineeships for the training of the socio-pedagogical professional educator, starting from the revision of the Baccalaureate cycles in Science of Education “Professional social educator” and “Educator of educational services for children”, within the IUSVE training offer. Against the backdrop of the “reflective turn” (Mortari, 2003; Fabbri, 2014) that brings value to reflection and reflexivity, the main features of the training model proposed to students are outlined, valuing situated and abductive learning (NASEM, 2019), whose outcomes become the object of research in the perspective of monitoring-improvement of teaching action.

Il contributo entra nel merito dell'attività didattica che accompagna i tirocini curriculari per la formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico, a muovere dalla revisione dei cicli di Baccalaureato in Scienze dell'Educazione “Educatore professionale sociale” ed “Educatore dei servizi educativi per l'infanzia”, nell'ambito dell'offerta formativa IUSVE. Sullo sfondo della “svolta riflessiva” (Mortari, 2003; Fabbri, 2014) che porta a valore la riflessione e la riflessività, si delineano i tratti principali del modello formativo proposto agli studenti, valorizzante l'apprendimento situato e abduativo (NASEM, 2019), i quali esiti diventano oggetto di ricerca nella prospettiva del monitoraggio-miglioramento dell'azione didattica.

KEYWORDS

Didactics, Internship, Reflexivity, Transformative Learning, Abductive Reasoning.

Didattica, Tirocinio, Riflessività, Apprendimento Trasformativo, Ragionamento Abduativo.

1. Introduzione¹

Il recente aggiornamento dei curricula dei cicli di Baccalaureato in Scienze dell'educazione "Educatore professionale sociale" (EPS) ed "Educatore dei servizi educativi per l'infanzia" (ESEI), nell'ambito dell'offerta formativa dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, aggregato all'Università Pontificia Salesiana di Roma, ha comportato una revisione della proposta culturale volta a promuovere figure educative "in uscita", così come invita a fare la Costituzione apostolica *Veritatis Gaudium*, promulgata nel 2018 e ispirante le università ecclesiastiche. In tali cicli, uno degli elementi di novità consta nell'aumento del monte ore di tirocinio curricolare. Si tratta di 350 ore annue nel curriculum triennale in EPS e di 300 ore collocate al secondo e al terzo anno di corso del curriculum ESEI. Così come avvenuto anche in altre esperienze universitarie italiane, è proprio a muovere da tale modifica che a partire dall'anno accademico 2019/2020 ha preso abbrivio un percorso di ricerca volto a sondare gli aspetti che connotano l'agire riflessivo dell'esperienza di tirocinio. Ciò non già per esplorare *tout court* la connessione tra esperienza e sapere, (Dewey, 2019; Mortari, 2010), ma per indagare gli aspetti fondativi alla base di ogni sapere professionale, poiché ancorati a valutazioni forti (Taylor, 1993) e intrinsecamente correlati al sapere della pratica (Wenger, 2006; Macintyre, 2007; Fabbri, 2014).

L'esperienza di tirocinio ha da sempre caratterizzato, seppur con modalità e valenze differenti, la formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico e nell'ultimo decennio, nel panorama italiano, le riflessioni su tale proposta formativa si sono concentrate prevalentemente su due dimensioni che connotano il prendere forma professionale: quella orientativa e quella formativa (Bastianoni & Spaggiari, 2015). La prima, rimanda alla possibilità per ciascun studente di individuare, attraverso il tirocinio, contesti operativi e ambiti specifici di azione congeniali (Palmieri et al., 2009), di sperimentare l'effettiva operatività che connota ogni intervento educativo, di riflettere sull'appropriatezza della scelta professionale intrapresa (Traverso & Modugno, 2016), facendo i conti anche con le spinte motivazionali ed emotive, gli interessi, le attitudini, i valori, le competenze sociali e non per ultimo con i processi decisionali (De Pieri, 2012). La dimensione formativa, invece, riverbera sulle dinamiche dell'apprendimento: sulle conoscenze, aiutando l'educatore in formazione a selezionare e implementare gli aspetti formativi teorici in funzione della pratica, ma anche su abilità e competenze, accompagnandolo progressivamente a trasformare il sapere in azioni. Di fatto, è proprio la stretta connessione tra teoria e prassi a connotare la pedagogia quale sapere specifico dell'educatore: aperto, plurale e che porta a valore l'esperienza sempre inedita della relazione con l'altro da sé. Proprio in tale prospettiva il tirocinio va ben oltre l'essere una mera attività di raccordo e di integrazione tra dimensioni teorica e pratica, facendosi sapere in esperienza e fronetico, in quanto occasione per alimentare quella saggezza educativa che rende l'educatore tale, alimentandone la «disposizione a cercare l'azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona» (Mortari, 2003, p. 10) e perseguendo nel soggetto in educazione la sua educabilità.

1 L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Enrico Miatto e Luciana Rossi hanno redatto il paragrafo 1. *Introduzione*, Enrico Miatto ha redatto il paragrafo 2. *Accompagnare il sapere in esperienza per un educatore "in uscita"*, Beatrice Saltarelli ha redatto il paragrafo 3. *Apprendere dall'esperienza dei tirocini* e con Enrico Miatto il paragrafo 4 *Per concludere: prospettive euristiche sulla didattica dei tirocini*.

L'educatore in formazione non apprende solamente conoscenze e abilità, ma è chiamato a realizzare processi di apprendimento sulla e nella pratica, in modo critico e consapevole, che permettono una circolarità tra modelli teorici di riferimento e agire concreto. In merito è Schön (2006), sulla scorta delle indagini di Dewey, a ricordare che la pratica diretta consente tanto di riflettere sull'azione, quanto di riflettere durante l'azione, soprattutto laddove una prestazione intuitiva arriva a sorprendere, piacevolmente o meno, oppure si rivela non desiderata.

Stare dentro il lavoro educativo, richiede una costante messa a fuoco di situazioni in cui è necessario abitare problemi, prendere decisioni, operare scelte, argomentarle e condividerle, progettare l'accompagnamento, senza tralasciare la portata etica di ogni azione che fa appello alla messa in gioco sul piano culturale, personale e umano (Striano, 2006; Palmieri, 2018; Mari, 2018). Si fa dunque necessario coltivare un'attitudine a mantenere uno sguardo plurale sull'esperienza educativa, capace contemporaneamente di cogliere e riconoscere il contesto di riferimento, le sue caratteristiche formali e non formali, il proprio "sé in situazione", e le conoscenze acquisite per la lettura interpretativa dell'esperienza (Dewey, 2019). Tale percorso apre finanche a un autentico confronto e a una concertazione che aiuta a realizzare l'intelligenza collettiva tipica di ogni équipe educativa. Su queste basi, il tirocinio rappresenta uno spazio di avvicinamento alla professione che consente di realizzare percorsi di apprendimento critico per mezzo dell'analisi di una esperienza di qualità, che mette al centro osservazione, ascolto e riflessione sull'atto e sul fatto educativo quali condizioni irrinunciabili.

2. Accompagnare il sapere in esperienza per un educatore "in uscita"

Nei percorsi di Baccalaureato il tirocinio curricolare si pone come tappa formativa che contribuisce alla costruzione del sapere professionale, inteso con Meghnagi quale «esito di un processo cognitivo, fondato sull'esperienza realizzata in ambiti formativi e al di fuori di essi» (2005, p. 220). Tale esperienza coinvolge la soggettività di ogni studente nell'intento di trasformare conoscenze, abilità e competenze, capacitare professionisti "in uscita". Ciò significa contribuire alla formazione di un educatore capace di affrontare l'intangibile e di rispondere alle sfide educative del contemporaneo (Tramma, 2020; Mari, 2018; Palmieri et al., 2009), mantenendo insieme sguardo educativo e azione progettuale, mai disancorati da un sapere pedagogico che richiama a un chiaro orizzonte antropologico ed etico (Taylor, 1993; Macintyre, 2007). Un educatore "in uscita" si riconosce dalla cura che sottende il suo essere in relazione e il suo porsi come figura competente di frontiera, tra le istituzioni formali e la pluralità delle istituzioni non formali e informali, che aprono agli interventi di domiciliazione e territorializzazione e che ne avvalorano la specializzazione relazionale-comunicativa (Perla et al., 2020).

Ai fini della formazione di questo profilo alto, in quanto risposta didattica correlata ad un processo intenzionale di formazione diretta, l'esperienza del tirocinio, necessita di modelli formativi utili a significarla (Perrenoud, 2001; Mortari, 2010; Vacher, 2015; Fedeli et al., 2016). Ciò perché, nella sua natura sfuggibile, l'esperienza che nasce e si produce nell'esercizio della professione, ancorché in qualità di tirocinante, si situa dentro le azioni, trovando radicamento nella dimensione tacita della conoscenza (Fabbri & Romano, 2018). Su queste basi mettere a tema il sapere professionale empiricamente situato, equivale a stabilire un dialogo con le situazioni, che non può che essere alimentato da forme di razionalità riflessiva (Lave & Wenger, 2006). La teoria trasformativa (Mezirow, 2003) offre uno sfondo a

tale approccio in quanto orientata a sviluppare pensiero e ad attivare processi di apprendimento in grado di interpretare il fare e il significare l'esperienza, accompagnando la persona in situazione ad accedere ad un livello maggiore di criticità di pensiero. Su queste basi gioca un ruolo decisivo l'esercizio della riflessione, intesa nella sua essenza di pratica noetica, quale procedura generante nuova comprensione, in quanto ogni soggetto che riflette «si ascolta pensare e si osserva sentire» (Mortari, 2019, p. 46). L'attività riflessiva applicata all'azione *a priori* e *a posteriori* si riscopre nella sua valenza euristica e formativa poiché funzionale all'identificazione e alla ricostruzione di orientamenti professionali in ambito educativo, che può avvenire concretamente attraverso l'analisi delle narrazioni (Striano, 2006). Tuttavia, come affermano Donnay e Charlier (2006), si fa necessario distinguere il piano della riflessione da quello della riflessività. Mentre la riflessione coincide con il processo cognitivo che ha a che vedere con una data situazione e con la sua analisi, la riflessività, partendo da tale analisi, si fa occasione di un suo superamento in quanto rappresenta al contempo la riflessione sulla data situazione e la riflessione sulla riflessione, offrendosi in tal modo come meta-analisi. Ciò definisce un salto epistemologico che ha «come conseguenza l'apertura di una nuova prospettiva in termini di contenuto formativo e chiarimento della natura degli obiettivi della pratica riflessiva» (Vacher, 2015, p. 68).

Sul piano dei modelli di formazione che accompagnano l'esperienza del tirocinio, intesa nella sua dimensione formativa, ciò significa che laddove l'obiettivo dell'analisi dell'esperienza è limitato a riflettere sulle situazioni concrete, la via della riflessione si fa sufficiente. È il caso, per esempio di quando gli studenti a partire dalla pratica si interrogano su criteri adottati per la formulazione di scelte, giudizi, procedure, problemi da risolvere, risultati raggiunti all'interno dei servizi (Fabbri, 2014; Fabbri & Romano, 2018). Tuttavia, se l'obiettivo formativo, come nel caso dell'accompagnamento al tirocinio in prospettiva trasformativa, guarda invece ad una comprensione dell'atto e del fatto educativo capace di tenere insieme contenuto e processo, i modelli di formazione che favoriscono la meta-analisi si fanno maggiormente adeguati. Tale scelta, infatti, consente di rilevare la capacità degli studenti tirocinanti di monitorare i propri processi cognitivi, portando alla luce le reti di assunzioni implicite che fanno da sfondo ai pensieri immediatamente prodotti nell'azione educativa agita, ma anche di rilevare quali conoscenze vengano effettivamente utilizzate tanto nel generare l'azione educativa, quanto poi nell'alimentare la rilettura di senso dell'azione stessa.

3. Apprendere dall'esperienza dei tirocini

A muovere da quanto finora espresso, poniamo qui l'attenzione alle possibili caratteristiche di un modello formativo finalizzato ad accompagnare gli studenti nel rendere la loro esperienza di tirocinio curricolare fonte di apprendimento esplicito. Punto di avvio nella costruzione di questa proposta è la definizione dell'oggetto di questo apprendimento. I tirocinanti dei corsi EPS ed ESEI fanno i conti con un sapere da apprendere dinamico e poliedrico in quanto «la densità problematica dell'esperienza dell'educare è tale da eccedere qualsiasi sistema di categorie che pretenda di pre-codificare il significato. Ogni situazione educativa, pur presentando delle regolarità, ha qualcosa di proprio e di unico che sfugge a ogni forma di categorizzazione precostituita» (Mortari, 2003, p. 54). Eppure, continuiamo a perseguire l'idea di poter insegnare e quindi di poter apprendere in aula un sapere educativo. Come tenere insieme, dunque, i vincoli che un inse-

gnamento formale esprime con le caratteristiche del suo oggetto, refrattario a semplificazioni, linearità e nessi causali?

Nel tentativo di rispondere a questa domanda, sembra che una pista promettente da percorrere sia quella legata alla forma di ragionamento abduttivo, particolarmente proficua nei contesti educativi e che mette al centro un ragionamento che produce una spiegazione possibile a partire da un insieme di osservazioni².

In specie, per la *National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine* l'apprendimento abduttivo, definito anche come apprendimento attraverso inferenza in riferimento a quanto proposto dal filosofo Charles Sanders Peirce, è particolarmente rilevante per comprendere fenomeni complessi (NASEM, 2019). È soprattutto il ragionamento che produce conoscenza a partire da un modello interpretativo a svolgere più di altri un ruolo rilevante sia nella comprensione del fenomeno, sia nella previsione sull'andamento del suo evolversi. A questo proposito l'atto educativo, per la sua natura dinamica e non lineare richiede a colui che lo agisce certamente una capacità di comprensione con sospensione di giudizio, ma contemporaneamente, proprio perché è "atto", richiede anche una certa capacità di previsione. Tali previsioni, seppur lontane dai parametri probabilistici, entrano inevitabilmente in gioco per scegliere, più o meno consapevolmente, un'azione piuttosto che un'altra.

Gli studenti in tirocinio si trovano a fare esperienza di questa tensione, tra la necessità di osservare sospendendo il giudizio e agire giustificando la propria scelta di azione, che in quanto tale implica inevitabilmente una valutazione sulle conseguenze e una ipotesi di previsione degli effetti. Proprio rispetto a questa considerazione sembra che il ragionamento abduttivo e l'apprendimento di tale ragionamento rappresenti una via, tra quelle possibili, attraverso la quale accompagnare gli studenti a imparare a riconoscere e sopportare la "tensione epistemica" propria dell'agire educativo, che trova i suoi poli tra l'azione esclusivamente contingente e l'azione esclusivamente replicativa. Se da una parte, infatti, l'azione rischia di essere isolata, in quanto unica, e quindi indisponibile al confronto con altre possibili alternative, dall'altra l'azione replicativa corre il rischio, invece, di non tenere conto della specificità della pratica educativa e dunque di incorrere in azioni meramente standardizzate.

Operare una inferenza abduttiva significa comprendere il fenomeno attraverso l'utilizzo di un modello interpretativo in quanto la logica abduttiva «assume come riferimento una teoria generale (Tc) che precede (e dunque guida) l'osservazione empirica» (Salvatore et al., 2010, p. 256).

La questione rilevante ai fini del nostro ragionamento sembra essere la natura di questo modello interpretativo. Di fronte ad un evento educativo, soprattutto quando ad incontrarlo sono degli educatori in formazione, è ragionevole ipotizzare che il modello con il quale i tirocinanti leggono e cercano di interpretare il fenomeno è dato da un *mix* tra le loro idee sul mondo, su se stessi e sulla vita, oltre che da quanto stanno progressivamente apprendendo nelle aule universitarie. I modelli interpretativi sono fortemente caratterizzati dalla cultura nella quale prendono forma. Il disallineamento culturale è una potenziale fonte di incomprensioni. Inoltre, mentre chi è dotato di un sapere esperto tende a riconoscere il valore dei modelli che si fondano su ipotesi perché organizza e dà senso

2 In riferimento al concetto di abduzione applicata in ambito educativo sembra qui utile esplicitare un'ipotesi: l'interpretazione del fenomeno educativo che gli studenti in formazione incontrano in ambito di tirocinio è il frutto non solo dei dati osservati, ma della teoria sul mondo con la quale gli studenti stessi approcciano l'esperienza di formazione e di tirocinio.

ad una ricchezza di osservazioni, chi è principiante, invece, non risulterebbe così convinto del ruolo determinante giocato dai modelli stessi, in quanto sottovalutati proprio per la loro natura indiretta e per certi versi invisibile (NASEM, 2019).

La sfida di un modello formativo per la didattica dei tirocini, dunque, è doppia e risponde alle esigenze di educare al ragionamento abducente nella pratica educativa e di indagare con gli studenti la qualità del modello interpretativo messo in gioco da ognuno. Per rispondere a tale sfida è necessario far sì che ogni studente venga messo nelle condizioni di esplicitare il proprio modello interpretativo, mettendone alla prova la pertinenza e la validità e monitorando via via la trasformazione alla quale il modello interpretativo è soggetto, alla luce sia dei nuovi dati osservati, sia delle nuove conoscenze apprese. La proposta formativa deve, quindi, tener conto della necessità di rendere visibile agli occhi di ciascun studente ciò che potrebbe rimanere sempre sotterraneo se non si decide in modo esplicito di portarlo alla luce, ossia il modello interpretativo. Immaginiamo un bambino che indica la luna, la nostra umana (naturale) capacità di fare esperienza di intenzionalità condivisa (Tomasello, 2008) porterebbe proprio a volgere lo sguardo alla luna. In qualità di formatori di studenti tirocinanti lo sguardo dovrebbe invece puntare sul dito, ovvero a ciò che direziona e orienta la scelta, più che sulla scelta in sé.

Proprio per il fatto che i modelli sono invisibili, è sfidandoli in modo esplicito che vengono portati alla luce, come a chiedere, continuando sulla nostra metafora, “perché la luna e non le stelle?” “perché la luna e non l’aquilone?”.

La sfida così pensata sembra richiamare ciò che Michelene Chi definisce «didattica costruttiva» (2009, p. 77), ovvero quella didattica che richiede a chi apprende di produrre risultati che contengano idee al di là delle informazioni presentate esplicitandone il risultato.

Nello specifico di un laboratorio di riflessione condotto sull’esperienza di tirocinio, si tratta quindi di permettere allo studente di focalizzare la propria attenzione, non tanto sull’evento educativo in sé, quanto piuttosto sul modello implicito alla luce del quale egli arriva ad una certa lettura di quell’evento (Mezirow, 2016).

Elemento da non sottovalutare è la possibile resistenza da parte degli studenti a soffermarsi con pazienza sull’esplorazione del modello interpretativo più che sull’effetto di tale interpretazione. Ragionare, discutere e confrontarsi su una specifica situazione educativa può risultare più immediato e anche più coinvolgente, rispetto alla riflessione sul che cosa stia guidando quella stessa riflessione. A rinforzare l’opportunità trasformativa di creare le condizioni in aula perché gli studenti possano focalizzarsi sui propri modelli interpretativi è il lavoro di VanLehen et al. (2016), dal quale emerge che quanto più gli studenti sono messi nelle condizioni di costruire propri modelli interpretativi, piuttosto che adottare semplicemente modelli suggeriti da altri, tanto più avranno padronanza di quanto appreso. E potremmo aggiungere che, quando l’oggetto dell’apprendimento è la pratica educativa, è plausibile ipotizzare che ci sarà sempre in sottofondo un modello interpretativo proprio al quale lo studente rischia di giustapporre quello appreso, se non viene aiutato ad esplicitarlo. Alfieri et al. (2011) definiscono “scoperta non assistita” l’apprendimento nel quale gli studenti sono lasciati da soli nella conduzione dell’apprendimento stesso ed evidenziano quanto questo rischi di essere controproducente. Sembra invece estremamente pertinente questo apprendimento guidato, nel quale colui che insegna «fornisce al momento opportuno l’accesso a conoscenze critiche, a esempi concreti risolti, supporto nella generazione di ipotesi» (NASEM, 2019, p. 80).

4. Per concludere: prospettive euristiche sulla didattica dei tirocini

Il ripensamento della proposta didattica dei tirocini nei corsi di Baccalaureato in Scienze dell'Educazione EPS ed ESEI ha messo a tema il valore dell'accompagnamento all'elaborazione e alla rielaborazione delle esperienze vissute dagli educatori in formazione nei servizi.

Ai fini di apportare un contributo di miglioramento qualitativo nella formazione universitaria dei profili educativi triennali IUSVE, si fa utile raccogliere e monitorare l'andamento di tale proposta.

Far ciò coincide con l'apertura a possibili orizzonti di indagine, utili tanto a sistematizzare una metodologia di autoriflessione personale, quanto a mettere a sistema una verifica in prospettiva diacronica dell'evoluzione della capacità di ragionamento abduttivo (NASEM, 2019).

Nel primo caso si tratta di contribuire alla professionalizzazione degli educatori in formazione, operando sulle loro cornici di riferimento e dunque sulle abitudini mentali e sui punti di vista (Mezirow 2016, p. 38). Nel secondo, invece, si tratta di monitorare la rilevazione dei modelli interpretativi e la qualità della loro trasformazione lungo il percorso triennale di apprendimento.

Alcune domande fanno da sfondo alla curiosità epistemica sul modello formativo individuato e portano a chiedersi come si modifichino i modelli interpretativi di ogni studente nel suo avanzare nel percorso di formazione e come il loro modello interpretativo vada trasformandosi.

Asse di partenza nel cominciare a rispondere a tali quesiti è che ogni tirocinante incontra nella sua esperienza quel determinato evento educativo (E_1) a partire da un tempo 0 (T_0) fino ad un T_n e così per tutti gli altri eventi (E) che incontrerà nell'arco sia del tirocinio annuale, sia delle tre annualità di corso. È proprio dentro a tale arco temporale che ai fini euristici si fa utile indagare le caratteristiche del modello interpretativo al T_0 dell'evento educativo 1 ($MI_{T_0-E_1}$) come al T_1 con E_1 e così per gli altri eventi E_n .

Poter accedere alla natura di questo cambiamento informa su come i tirocinanti si muoveranno dall'esperienza dell'evento educativo specifico E_1 , E_2 etc, verso una progressiva generalizzazione, attraverso la quale acquisire quella padronanza per cui da educatori in formazione diventano educatori di professione. La generalizzazione nell'ambito del ragionamento abduttivo, infatti, «orienta alla costruzione di un modello locale, vale a dire un modello che interpreta le occorrenze fenomeniche del caso» (Salvatore et al., 2010, p. 253). Ciò implica che tale modello chieda costantemente di essere ridefinito alla luce sia di nuovi eventi educativi emergenti, sia delle letture dello stesso fenomeno derivanti da altri educatori. Tale ridefinizione costante caratterizza l'azione educativa portando in chiaro la dimensione prismatica e poliedrica a cui rimanda il fatto educativo in tutta la sua naturale problematicità.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J., & Tenenbaum, H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1-18.
- Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2015). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Chi, M.T.H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73-105.
- De Pieri, S. (2012). *Progetto di sé e partecipazione. Psicodinamica esistenziale*. Limena: Libreriauniversitaria.it.

- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo* [1910]. Milano: Raffaello Cortina.
- Donnay, J., & Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Fabbri, L. (2014). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fedeli, M., Grion, V., & Frison, D. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lave, J., & Wenger, E., *L'apprendimento situato. dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991]. Trento: Erickson.
- Macintyre, A. (2007). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale* [1988]. Roma: Armando.
- Mari, G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* [1991]. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010) (a cura di). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2019). *Come apprendiamo. Discenti, contesti, culture* [2018]. Roma: LAS.
- Palmieri, C., Pozzoli, P., Rossetti, S.A., & Tognetti, S. (2009) (a cura di). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (2001). *Developper la pratique reflexive dans le metier d'enseignant*. Paris: ESF Editeur.
- Perla, L., Agrati, L.S., & Amati, I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 221-243.
- Salvatore, S. & Valsiner, J. (2010). "Between the General and Unique. Overcoming the Nomotetic versus Idiographic Opposition". *Theory and Psychology*, 20, 817-833.
- Salvatore, S., Gennaro, A., Auletta, A., Grassi, R., Manzo, S., Nitti, M., ... & Gelo, O. (2010). La psicoterapia come scambio comunicativo. Prospettive di ricerca sul processo clinico. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 2, 241-286.
- Shön, D. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1993]. Milano: Dedalo.
- Striano, M. (2006). La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi. In de Mennato (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Pisa: Edizioni ETS, 35-50.
- Taylor, C. (1993). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna* [1989]. Milano: Feltrinelli.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge (Ma): MIT Press.
- Tramma, S. (2020). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Traverso, A., & Modugno, A. (2016) (a cura di). *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano: FrancoAngeli.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive: comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Superieur.
- VanLehn, K., Chung, G., Grover, S., Madni A., & Wetzel, J. (2016). Learning Science by Constructing Models: Can Dragoon Increase Learning without Increasing the Time Required? *International Artificial Intelligence in Education Society*, 26, 1033-1068.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* [1998]. Milano: Raffaello Cortina.



Apprendimento a distanza all'università nel periodo del Covid19
e confronto con la modalità F2F:
percezioni di studenti e studentesse
Distance learning at university in the period of Covid19
and comparison with the F2F mode of learning:
students' perceptions

Concetta Tino

Università degli Studi di Padova - concetta.tino@unipd.it

Ambra Stefanini

Università degli Studi di Padova ambra.stefanini@unipd.it

ABSTRACT

The pandemic caused by Covid19 has imposed on educational and training systems the provision of teaching only at a distance, disregarding the initial choices of students who had chosen their favourite way for following the training courses. In this perspective, this study wanted to explore the differences perceived by students between distance learning and face-to-face teaching (F2F), as well as the perceived effectiveness of the distance learning teaching experienced. The qualitative approach of the study required the preparation of a semi-structured interview addressed to 10 students of a master's degree course at the University of Padova, at the end of a semester of completely remote teaching. The results revealed that, even if the majority of students prefers F2F teaching to satisfy a need for socialization and everyday life, the effectiveness of teaching depends very much on the teaching method and on the level of interaction promoted within the learning community regardless of the way to provide didactics.

La pandemia causata dal Covid19 ha imposto ai sistemi educativi e formativi l'erogazione della didattica solo a distanza, disattendendo le scelte iniziali di studenti e studentesse rispetto alle modalità preferite per seguire i percorsi formativi. In tale prospettiva, questo studio ha voluto esplorare le differenze percepite da studenti e studentesse tra didattica a distanza e didattica face-to-face (F2F), oltre all'efficacia percepita dell'esperienza di didattica a distanza sperimentata. Il carattere qualitativo dello studio ha richiesto l'elaborazione di un'intervista semistrutturata rivolta a 10 studenti/esse di un corso di laurea magistrale dell'Università di Padova, a conclusione di un semestre di didattica completamente a distanza. I risultati emersi hanno rilevato che, seppur la maggior parte di studenti/esse preferisce la didattica F2F per soddisfare un bisogno di socializzazione e di quotidianità, l'efficacia della didattica dipende molto dal metodo di insegnamento utilizzato dai docenti e dal livello di interazione promosso, indipendentemente dalla modalità di erogazione della didattica.

KEYWORDS

Covid19, Distance Teaching, F2F Teaching, Interaction, Learning.

Covid19, Didattica A Distanza, Didattica F2F, Interazione, Apprendimento.

Introduzione¹

Negli ultimi decenni i cambiamenti legati all'educazione e alla formazione sono stati molto spesso riferiti a due importanti fattori: la globalizzazione e le tecnologie. Infatti, da un lato, la globalizzazione, la liberalizzazione dei mercati, il mondo dell'informazione hanno richiesto lo sviluppo di nuove competenze a tutti i livelli generazionali; dall'altro, le tecnologie hanno consentito la realizzazione di percorsi educativi e formativi a distanza, modificando processi, contenuti e pratiche pedagogiche, consentendo educazione e interazioni a livelli sempre più crescenti, oltre che sofisticati e interattivi; offrendo significative opportunità anche a coloro che erano e sono impossibilitati a seguire percorsi formativi face-to-face (F2F) (Vrasidas & Glass, 2002). Oggi, con la diffusione della pandemia causata dal Covid19, l'integrazione delle tecnologie nei processi di insegnamento e di apprendimento, a tutti i livelli di istruzione, è avvenuta non tanto per rispondere alle pressioni del progresso economico e tecnologico, né in base al metodo preferito dal docente o alla modalità formativa prescelta da studenti e studentesse, ma piuttosto per la necessità di continuare l'attività che è propria delle istituzioni educative e formative: l'azione didattica. Infatti, con il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 4 marzo 2020, riferito alle misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 a livello nazionale, il governo ha stabilito che, a partire dal 5 marzo 2020, tutte le attività didattiche a tutti i livelli di istruzione sarebbero state sospese. È stato un evento epocale che ha portato tutti gli Atenei italiani ad attivare misure capaci di trasformare repentinamente la didattica F2F in didattica a distanza su una scala mai immaginata prima, promuovendo un significativo investimento economico per il potenziamento della rete internet e la predisposizione di piattaforme digitali, oltre che per la formazione dei docenti.

Il cambiamento forzato, che ha modificato la modalità di erogare la didattica, ha sicuramente risposto ai bisogni di alcuni/ studenti/esse ma disatteso quelli di altri/e. In tale prospettiva, lo studio è stato sviluppato sulla base di un framework teorico riferito alla differenza tra didattica F2F e didattica a distanza oltre che alle preferenze degli studenti e delle studentesse dei due modelli.

A guida dello studio sono state elaborate le seguenti domande di ricerca: (i) Quali sono le differenze percepite da studenti e studentesse tra la didattica F2F e la didattica a distanza? (ii) Quale efficacia è stata percepita da studenti e studentesse relativamente all'esperienza di didattica sincrona sperimentata?

Nello specifico, lo studio fa riferimento a un'esperienza di didattica sincrona realizzata nel periodo dell'emergenza epidemiologica e vissuta da un gruppo di studenti e studentesse durante lo svolgimento di uno degli insegnamenti del

1 Concetta Tino è autrice dei seguenti paragrafi: Introduzione; parr. 1; 2; 4; 5. Ambra Stefanini è autrice dei parr.3; Conclusione.

corso di laurea magistrale in 'Management dei servizi educativi e formazione continua' dell'Università di Padova.

1. Didattica a distanza vs didattica Face-to-Face

Anche se la didattica a distanza è stata considerata per molto tempo come modalità efficace per garantire lo sviluppo professionale dei lavoratori, negli ultimi decenni si è ampiamente diffusa anche in ambito universitario consentendo l'erogazione di corsi completamente online o blended, oltre che la partecipazione sempre più crescente di studenti e studentesse residenti in diversi paesi e/o aree geografiche. Infatti, secondo uno studio internazionale condotto da Allen e Seaman (2013) su 2800 università il 32% di studenti/esse frequentano almeno un corso online. Anche se molte istituzioni accademiche hanno spesso manifestato resistenza verso la formazione a distanza, lo studio rileva che circa il 77% del management accademico riconosce alla formazione a distanza e F2F la stessa valenza formativa. Questo è confermato dalla letteratura sul tema, su cui alcuni studi e meta-analisi condotti dimostrano che non c'è differenza a livello di qualità tra didattica online e didattica F2F. Nello specifico, significativo è stato il lavoro di Russell (1999) che gli ha permesso di pubblicare una raccolta bibliografica di 355 articoli (1928-1998) a supporto dell'idea dell'assenza di differenza tra le due forme di didattica, aspetto confermato, successivamente, da alcune meta-analisi condotte da altri studiosi (Cavanaugh, 2001; Machtmes & Asher, 2000). Tuttavia, gli studi inclusi all'interno di queste prime meta-analisi presentavano un'ampia variabilità, dovuta a fattori quali: contenuti erogati, caratteristiche di studenti/esse oltre che dei docenti, metodi utilizzati. Sono variabili che sono state raggruppate, da Machtmes e Asher (2000) in due macro-categorie: caratteristiche della progettazione e metodologie utilizzate dal docente, rilevando come l'apprendimento a distanza di studenti/esse sia influenzato dal tipo di corso offerto e dal tipo di ambiente di apprendimento. Una successiva e sistematica meta-analisi, basata sulla selezione di 1375 articoli, è stata condotta da Zhao, Lei, Yan, Lai e Tan, (2005) i quali hanno rilevato che l'efficacia della didattica a distanza e quella F2F risulta essere influenzata dagli stessi fattori: docente, studente, contenuti, ambienti di insegnamento/ apprendimento. In termini pratici, il docente, lo studente e i contenuti sono variabili che si ripetono nelle due forme di didattica, mentre in quella a distanza le tecnologie entrano come mediatori all'interno degli ambienti di insegnamento apprendimento.

In particolare, il docente agisce un ruolo fondamentale nel promuovere l'efficacia della didattica in base a diverse variabili:

- il coinvolgimento manifestato nella presentazione dei contenuti, oltre che nell'interazione con studenti/esse. Nella didattica F2F i contenuti sono presentati in aula e l'interazione con studenti/esse può avvenire prima, durante e dopo la lezione. Con la didattica a distanza il coinvolgimento del docente può variare molto, a seconda che venga scelta la modalità asincrona e quindi la predisposizione di attività e contenuti totalmente mediati dalle tecnologie; oppure la modalità sincrona, dove il docente è realmente presente nello spazio virtuale, disponibile alla diretta presentazione dei contenuti e all'interazione con chi apprende. Questa seconda modalità ricalca in qualche modo la struttura della didattica F2F, identificando l'interazione docente-studente come uno dei fattori che influenzano l'efficacia della didattica a distanza favorendo la

soddisfazione di studenti/esse, una migliore performance accademica grazie allo sviluppo di abilità di studio e di maggiori conoscenze (Lundberg & Schreiner, 2004; Resaturi, 2006; Ullah, & Wilson, 2007). In tal senso, la presenza del docente, anche online, rimane fattore determinante per la qualità della didattica;

- le modalità utilizzate per presentare i contenuti e creare ambienti di insegnamento/apprendimento. Le strategie interattive favoriscono la costruzione delle nuove conoscenze, attraverso la rivitalizzazione di quelle che studenti/esse possiedono già, la costruzione di esperienze di apprendimento che promuovono lo sviluppo del pensiero critico e delle abilità di problem solving (Abdalla-Haqq, 1998). Il ruolo di studenti e studentesse all'interno di questi ambienti è di lavorare con i pari per scoprire, costruire e partecipare in un'attiva collaborazione. Questa dimensione interattiva e collaborativa vede, da una parte, l'apprendimento come un processo a lungo termine che si sviluppa mediante il dibattito, la discussione, la costruzione di idee e conoscenze; dall'altra, il docente non come un trasmettitore di conoscenza ma come un facilitatore impegnato a costruire attività e ambienti per l'apprendimento (Brescia, 2003; Johnson & Brescia, 2006; Weimer, 2013). Si tratta di metodi che possono essere offerti sia in modalità F2F sia a distanza (McAlpine, 2000).

Anche i contenuti sembrano contribuire a definire la qualità della didattica. Infatti, in base alla loro natura alcuni contenuti, potrebbero essere più appropriati per essere erogati a distanza. Le aree economiche, mediche e tecnologiche sembrano prestarsi di più a una didattica a distanza, mentre nelle aree umanistiche non sono rintracciabili differenze tra le due forme di far didattica, in termini di risultati (Jaggars, Edgecombe, & Stacey, 2013; Zaho et al., 2005). Un altro aspetto, identificato come predittore della differenza tra didattica F2F e a distanza, è l'esperienza di apprendimento precedente di studenti e studentesse. Infatti, dalla meta-analisi condotta da Zhao, Lei, Yan, Lai, e Tan (2005) risulta che coloro che hanno un livello di educazione più elevato possono utilizzare meglio la formazione a distanza, ottenendo risultati migliori. A questo fattore se ne possono intersecare altri quali: il genere, i metodi di studio, lo stile e l'ambiente di apprendimento, l'accesso alle risorse, oltre che la competenza digitale.

La formazione a distanza include inevitabilmente l'uso di diversi tool tecnologici. L'appropriata integrazione di questi con i principi pedagogici di riferimento e i contenuti del corso determina quel giusto equilibrio e quell'efficace combinazione che consente un'efficace progettazione, generando risultati positivi (Koebler & Mishra, 2009). In tal senso, durante la didattica a distanza, l'integrazione delle tecnologie diventa una strategia metodologica che, da una parte, facilita la veicolazione dei contenuti, dall'altra, favorisce la riduzione degli effetti della distanza tra docente e studenti/esse.

Appare dunque evidente che i fattori che influenzano l'efficacia della didattica F2F e quella a distanza sono gli stessi, ma questo non toglie che le due forme sono diverse e che, di conseguenza, nuovi percorsi di sviluppo professionale dei docenti universitari dovrebbero essere pensati con attenzione allo sviluppo delle competenze tecnologiche e pedagogiche (Ranieri, Raffaghelli, & Pezzati, 2018).

Anche se molti altri studi hanno confermato che l'apprendimento a distanza e F2F sono equivalenti (de Jong, Verstegen, Tan, & O'Connor, 2013; Fishman, et al. 2013; Larson & Chung-Hsien, 2009; McCutcheon, Lohan, Traynor, & Martin, 2015; Means, Toyama, Murphy, & Buki, 2013; Palmer, O'Donnell, Ren, & Henker, 2014; Pereira & Wahi, 2018; Porter, Pitterle, & Hayney, 2014), non sono mancati studi che invece hanno rilevato un migliore apprendimento con la didattica F2F (Driscoll,

Jicha, Hunt, Tichavsky, & Thompson, 2012) o quelli che hanno sollevato l'importanza e la valenza della formula F2F quando l'obiettivo dell'insegnamento è quello di promuovere lo sviluppo di abilità collegate alle attività operative o laboratoriali. Questo, in particolare nel caso in cui, per esempio, è necessario far apprendere come condurre un dialettico incontro terapeutico (Dimeff et al., 2015).

In definitiva, la didattica a distanza e F2F sono due modalità riconosciute entrambi valide a sostenere e promuovere l'apprendimento. L'efficacia dei risultati dipende dalla strategica combinazione di tutte le variabili che le determinano. Infatti, quando la progettazione dei corsi online è sostenuta da forti principi pedagogici, gli studenti raggiungono gli stessi livelli di performance, sostenuti dalla soddisfazione per i metodi di insegnamento utilizzati online come in aula (Driscoll et al., 2012).

2. Preferenze di studenti e studentesse: Didattica online versus Face-to-Face

In linea con quello che si verifica in Europa dove le università forniscono il 91% dei corsi in modalità blended e l'82% in modalità completamente online, in Italia il 92% delle istituzioni accademiche eroga forme diverse di didattica a distanza. Una necessità cresciuta esponenzialmente con la diffusione del fenomeno pandemico che ha rafforzato in tutti gli atenei i sistemi tecnologici di supporto alla didattica e alla formazione dei docenti.

Queste trasformazioni che hanno interessato le modalità di erogare la didattica hanno dato avvio a studi riguardanti le preferenze di studenti/esse rispetto ai due format didattici offerti.

Dagli studi condotti emerge che l'interazione è il cuore di un ambiente di apprendimento efficace, il motore che sostiene la motivazione di chi apprende (Baker, 2010). Siccome questa dimensione può essere garantita anche nelle aule virtuali la distanza fisica non dovrebbe compromettere l'efficacia comunicativa, anche se questa viene mediata dagli strumenti tecnologici (Garrison & Shale, 1990). Se l'interazione è importante in aula, lo diventa ancora di più in uno spazio virtuale dove la distanza fisica influenza le percezioni sull'ambiente di apprendimento online. Come sostiene Baker (2010) *l'immediacy* è una componente che è in una positiva relazione con il processo di insegnamento. Nell'aula virtuale compito del docente è di utilizzare strategie comunicative che possano far percepire la sua presenza nonostante la distanza. Sulla base di questa presenza, studenti e docenti possono dare vita a una comunità costruita su una presenza sociale e cognitiva, dove ognuno percepisce l'altro come persona reale, dove il docente assicura un concreto processo di insegnamento, sostenuto da una valida progettazione e dall'uso di strumenti e metodi di facilitazione (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010) e di comunicazione, servendosi anche dell'integrazione di diversi tool tecnologici.

Molti studi rilevano che, in linea generale, studenti e studentesse preferiscono la didattica F2F. Nello studio condotto da Tichavsky, Hunt, Driscoll e Jicha (2015) su 730 studenti è emerso che tre sono gli aspetti che determinano le preferenze di studenti/esse per la didattica F2F: (i) l'interazione, enfatizzando l'importanza della possibilità in aula di una generale e maggiore interazione, della possibilità di discutere con i pari o di ricevere un feedback immediato dai docenti, di comprendere meglio i contenuti, di stabilire una relazione con il docente e di cogliere il suo entusiasmo e dinamismo; (ii) la motivazione, riconoscendo quella estrinseca come fattore fondamentale e sostenuta dalle continue sollecitazioni offerte

dal docente; (iii) la familiarità, riconoscendo l'attività F2F come possibilità di imparare meglio e di essere guidati in ciò che si deve fare, percependo invece l'online come qualcosa di impersonale e confuso. I temi dell'interazione e del coinvolgimento come ragioni delle preferenze di studenti/esse per la didattica F2F, sono anche presenti nello studio di Wright (2017) o in quello di Johnson e Palmer (2015), dove, nello specifico, studenti/esse di un corso linguistico considerano la presenza fisica una modalità che promuove interesse per i materiali del corso, l'interazione con il docente e i pari.

Altri studi, invece, evidenziano che studenti e studentesse non hanno particolari preferenze per uno dei due format didattici (Allen, Bourhis, Burrell, & Mabry, 2002; Driscoll, Jicha, Hunt, Tichavsky & Thompson, 2012).

3. Lo studio

3.1 Contesto e partecipanti

Con la diffusione della pandemia di Covid19 tutti gli insegnamenti del secondo semestre dell'anno accademico 2019/20 sono stati erogati completamente online. In particolare, lo studio riporta i dati relativi alla percezione di un gruppo studenti e studentesse frequentanti l'insegnamento 'Teaching and Interventions in Organisations' (6 CFU) del corso di Laurea magistrale in 'Management dei servizi educativi e formazione continua' dell'Università di Padova. La necessità di ripensare rapidamente la progettazione del corso non ha impedito alle due docenti coinvolte di definire attività differenziate per chi era presente online e per chi, invece, aveva deciso di essere un/una non frequentante, così come consentito dal regolamento del corso di studi.

L'insegnamento è stato condotto nel periodo marzo-aprile 2020 per 6 ore a settimana, con l'utilizzo della modalità sincrona e pillole di attività asincrone mediante la piattaforma zoom, messa a disposizione dall'ateneo patavino e l'integrazione della piattaforma moodle dell'insegnamento, oltre che di altri tool tecnologici.

Le sfide riscontrate sono state legate alla riprogettazione del corso, alla scelta delle attività e dei metodi per poter garantire un'esperienza di apprendimento significativa anche a distanza. Questo ha portato le docenti a condividere la dimensione pedagogica di riferimento per operare scelte coerenti che potessero coniugare contenuti, attività, tool tecnologici e metodi, oltre che definire ruoli di docenti e studenti al fine di raggiungere gli obiettivi del corso.

Tra i 38 iscritti, 21 hanno scelto di seguire il corso in modalità sincrona che, con decisione volontaria condivisa, le due docenti del corso hanno condotto sempre in contemporanea. A conclusione degli esami, dei 21 studenti sempre presenti durante le lezioni sincrone, 10 hanno volontariamente partecipato allo studio.

3.2 Metodo e strumento

Il presente studio è stato guidato da due specifiche domande di ricerca:

- (i) Quali sono le differenze percepite da studenti e studentesse tra la didattica F2F e la didattica a distanza?
- (ii) Quale efficacia è stata percepita da studenti e studentesse relativamente all'esperienza di didattica sincrona sperimentata?

Per rispondere alle domande di ricerca è stato utilizzato un approccio qualitativo e come strumento di indagine è stata sviluppata un'intervista semistrutturata focalizzata su diverse dimensioni (apprendimento, organizzazione, integrazione tecnologie, clima, metodo, coinvolgimento), ma i dati presi in considerazione in questo specifico studio fanno riferimento alle seguenti dimensioni:

- (i) differenze tra lezione online e lezione in presenza;
- (i) livello di efficacia dell'esperienza di apprendimento sperimentata in modalità sincrona.

Lo studio è stato presentato a studenti/esse mediante la piattaforma Moodle, dove hanno espresso la loro disponibilità a essere intervistati. L'invito a prenderne parte ha consentito di ottenere l'adesione di 8 studentesse e 2 studenti, che successivamente sono stati/e contattati/e singolarmente via e-mail per programmare l'intervista. Tutte le interviste, della durata di circa 1 ora, sono state condotte nel periodo giugno-luglio 2020, mediante l'uso della piattaforma Zoom e sono state audio-registrate con il consenso dei/delle partecipanti.

Il vantaggio dell'intervista semistrutturata come tecnica di indagine è identificabile nella possibilità di utilizzare il suo carattere flessibile, che consente di fornire chiarimenti, laddove necessari, assicurare un ascolto attivo, rimanendo ancorati più al discorso dell'intervista all'intervistato/a che rigidamente al protocollo dell'intervista. Questo ha consentito alle ricercatrici di dare valore ai contenuti e alla comunicazione, senza perdere di vista la motivazione estrinseca generata dalla finalità della ricerca (Trincherò, 2002).

3.3 Analisi dei dati

Avendo audio-registrato le interviste con il consenso di studenti e studentesse, successivamente è stato possibile trascriverle in modo letterale e in formato digitale, così da poter condurre l'analisi testuale mediante il software Atlas.ti. La combinazione degli approcci *top down* e *bottom up* nel processo di analisi delle interviste ha consentito di cogliere aspetti legati anche a dimensioni non considerate, ma che hanno aiutato una migliore interpretazione dei dati raccolti.

L'avvio della procedura di analisi ha previsto la costituzione di un'unica *Hermeneutic Unit* (HU) costituita dai 10 *Primary Documents* (PD). Tenendo conto delle dimensioni di interesse, l'analisi ha previsto una prima codifica per poi passare all'identificazione delle *core-categories* (Tarozzi, 2008) ad esse correlate.

4. Risultati

Le *core-categories* corrispondono ai temi emergenti dai testi e rappresentano quegli elementi trasversali e significativi, utili a rispondere alle domande di ricerca. Nonostante i temi emersi fossero diversi, per questo contributo, ne sono stati selezionati cinque e riportati nella tabella seguente (Tab. 1).

Tema 1	La maggior parte di studenti e studentesse preferiscono la lezione F2F perché soddisfa il loro bisogno di socialità.
Tema 2	Gli studenti e le studentesse hanno percezioni diverse relativamente a: gestione del tempo e concentrazione nelle due modalità di seguire la didattica

Tema 3	Studenti e studentesse associano il coinvolgimento e la partecipazione al metodo utilizzato piuttosto che alla modalità di erogazione della didattica
Tema 4	Durante l'esperienza di didattica a distanza sperimentata la relazione e il clima hanno ridotto la distanza fisica.
Tema 5	Per studenti e studentesse, l'esperienza di didattica sincrona vissuta è stata efficace per l'apprendimento.

Tabella 1: Temi emersi

I risultati correlati al primo, al secondo e al terzo tema hanno consentito di rispondere alla prima domanda di ricerca: 'Quali sono le differenze percepite da studenti e studentesse tra la didattica F2F e la didattica a distanza?'

Tema 1: La maggior parte di studenti e studentesse preferiscono la lezione F2F perché soddisfa il loro bisogno di socialità.

La maggior parte di studenti/esse ha evidenziato come la differenza più significativa tra le due modalità di seguire le lezioni sia dato dalla distanza fisica. Infatti, quasi tutti hanno affermato che in riferimento a questa particolare esperienza quello che ha maggiormente creato la differenza rispetto alla lezione F2F è stato l'assenza della 'fisicità', facendo riferimento a: 'l'abbraccio, la stretta di mano, la chiacchierata informale su argomenti diversi da quelli previsti dal corso, il caffè insieme'. Una studentessa ha affermato:

"Ci sono degli aspetti che mi fanno dire è meglio fare lezione in presenza, perché la diversità tra le due modalità è data proprio da quella mancanza della relazione vera e propria che si crea in un'aula, la fisicità, lo stare vicini, insieme in uno stesso posto."

Nonostante questo, non è mancato chi ha affermato che l'interazione che ha caratterizzato il corso ha ridotto la distanza fisica, tanto che uno studente ha dichiarato:

"Ci pensavo proprio nei mesi precedenti. In realtà, io personalmente ho percepito tanta più vicinanza online che in presenza, che è una cosa molto strana, infatti, avrei voluto capire come sarebbe proseguita questa cosa in presenza."

Tema 2: Gli studenti e le studentesse hanno percezioni diverse relativamente a gestione del tempo, concentrazione, nelle due modalità di seguire la didattica

Rispetto alle due modalità di usufruire dell'erogazione della didattica, studenti e studentesse percepiscono in modo diverso alcuni fattori. Tra questi, il tempo, infatti, viene percepito da alcuni come una dimensione che può essere meglio gestita da parte loro durante la didattica a distanza. A tal proposito, questo punto di vista è stato ben esplicitato dalla dichiarazione di una studentessa:

"Io mi trovo meglio online su questo punto di vista, perché sono a casa e appena finita la lezione, posso fare altro. [La lezione da casa] mi toglie quella mezz'oretta di strada e mi consente di organizzare le mie cose con calma."

Pur riconoscendo che con la didattica a distanza ci sia stato il risparmio di tempo, c'è chi ha identificato, in questo, un lato negativo:

“Ho risparmiato i tempi per andare all’università, potevo alzarmi un po’ più tardi. Il punto negativo è stato che magari tornando in treno dall’università avevo tempo per studiare, rileggere. Qui, [a casa] ho riscontrato che ero più stanca.”

Ancora, c’è chi ha percepito come i tempi più distesi, concessi dalla didattica a distanza, abbiano influenzato negativamente l’organizzazione personale oltre che la concentrazione a casa; chi, invece, ha associato l’esperienza della lezione a distanza con una necessaria e migliore capacità organizzativa:

“La lezione è a quell’ora, in quel giorno, in quella scatola. Tutte le esercitazioni sono lì. Hai tutta la giornata piena, è come andare a scuola. La gestione del tempo è molto più difficile online perché non c’è un tempo. Posso fare i compiti e posso farli 5 minuti prima. Al di là del contenuto, il lavoro è fatto, magari a mezzanotte e secondo me non è comprensibile. Secondo me è più difficile online perché... non c’è un tempo.”

Anche se è stata percepita da parte di tutti/e un’alta concentrazione in questo corso, dovuta alla variabilità delle attività e al livello di interazione tra pari e con le docenti, sono emerse percezioni diverse sul tema della concentrazione in relazione alla didattica a distanza. Infatti, c’è chi ha affermato che, in generale, con la didattica online l’energia di studenti/esse fatica ad emergere e quindi ai docenti è richiesto un maggiore impegno nel coinvolgerli; chi considera la didattica online molto più stancante associandola ancora una volta all’assenza della vicinanza fisica: “In presenza ti stanchi meno perché vivi dell’energia degli altri e viceversa.” Al contrario, c’è chi non rileva alcuna differenza o chi afferma:

“Online la concentrazione è più alta. In presenza puoi anche staccare un momento, online devi restare sempre molto attivo. Se dovessi dare un voto, per l’attenzione darei il 10 a quella online e un 7 a quella in presenza. [In presenza] Ti perdi un pochino di più.”

Tema 3: Studenti e studentesse associano il coinvolgimento e la partecipazione al metodo utilizzato, piuttosto che alla modalità di erogazione della didattica

Anche se il coinvolgimento è stato associato più volte anche alla vicinanza fisica, tutti gli studenti e tutte le studentesse che hanno partecipato allo studio, dopo l’esperienza vissuta e il confronto con esperienze F2F, hanno fatto emergere come il livello di coinvolgimento e di partecipazione possa essere influenzato non dalla modalità di erogazione della didattica, ma dalle strategie e metodi di insegnamento utilizzati. A conferma di questo sono le seguenti affermazioni di studenti e studentesse:

“[...] dipende da come viene organizzato il corso, perché in questo corso mi sono sentita molto coinvolta online, in altri corsi online mi sono sentita molto meno coinvolta e a lezione in presenza uguale. Secondo me non dipende tanto dall’essere in presenza/online, ma dall’organizzazione del corso.”

“Dipende un po’ da come viene proposto il corso. Non è l’essere in aula o non esserci. Ho seguito corsi in presenza che non mi hanno per nulla coinvolto. Ho seguito corsi online che mi hanno coinvolto molto.”

“Per come è stata impostata questa materia, secondo me non c’è differenza di coinvolgimento.”

“Dipende sempre da come vengono strutturate le lezioni. Non è online o in presenza, è più il modo in cui appunto si fa una cosa. Dell’online la cosa più negativa che ho trovato è di stare tante ore davanti al computer e di essere da soli. Non ho trovato altro come contro.”

I livelli alti di partecipazione e di interazione sono stati dunque associati al metodo facendo emergere la validità delle strategie utilizzate durante l’esperienza proposta a supporto della centralità di chi apprende, della promozione di uno spazio per il peer-learning grazie ai lavori di gruppo, alle strategie di simulazione, di role-play, di discussione, di verifica. Infatti, alcuni hanno dichiarato:

“Questa modalità organizzativa l’ho trovata efficace perché noi eravamo insieme, quindi sembrava davvero di stare in classe, la partecipazione era molto caldeggiata, ma allo stesso tempo diventava spontanea.”

“La dinamicità, il cadenzare, il ritmo, i lavori di gruppo con i ruoli e l’abbinare la teoria alla pratica [hanno favorito la partecipazione].”

“[...] le attività che voi avete creato mi hanno spinto a fare qualche passo in più, ad essere maggiormente coinvolta, non era una lezione passiva in cui potevo togliere l’audio e la videocamera. [...] le attività ad esempio di verifica dell’apprendimento parziale ad ogni fine lezione. Questo è un facilitatore importante, specie soprattutto per chi perde contenuti per strada (io ad esempio non prendo appunti).”

“[...] mi hanno aiutato la continuità e il fatto che fossimo sempre lì a pensare, rielaborare e produrre qualcosa.”

“Il vostro approccio, il modo in cui ci invitavate a partecipare mi ha fatto sentire più tranquilla però anche venire a lezione già preparata, che già sapevo di cosa avrei dovuto parlare. Quindi non temevo quel momento.”

I temi 4 e 5 consentono di rispondere alla seconda domanda di ricerca: “Quale efficacia è stata percepita da studenti e studentesse relativamente all’esperienza di didattica sincrona sperimentata?”

Tema 4: Durante l’esperienza di didattica a distanza sperimentata, la relazione e il clima hanno ridotto la distanza fisica.

Il tema 4 si pone in continuità con il tema precedente, proprio perché il clima favorevole che si sviluppa in un’aula virtuale, grazie alle positive interazioni tra pari, tra studenti/esse e docenti oltre a favorire la partecipazione, ne riducono la distanza fisica. Questo fenomeno è stato ampiamente percepito da studenti e studentesse intervistati/e, che, seppur sentito in maniera diversa rispetto al contesto reale d’aula, hanno dichiarato:

“È stato leggermente diverso. Però col fatto di vederci in maniera sincrona, ciò ha fatto sì che si ricreasse l’ambiente classe, sicuramente diverso dalla classe fisica, però l’interazione la possibilità di collaborare, di lavorare in gruppo, di essere vicini e connessi ha fatto sì che il clima online fosse comunque produttivo e stimolante.”

“Beh, sì... è diversa, ma alla fine anche una conversazione come questa, che è a distanza, come è stata anche durante il corso, è molto interessante, ti senti vicino anche nella distanza”.

Queste percezioni sono rafforzate da altre affermazioni simili, quando nello specifico i partecipanti hanno fatto riferimento alle relazioni con i pari evidenziando come abbiano potuto contribuire alla riduzione della distanza fisica:

“Nella situazione Covid, tutti distanti, il fatto di essere così uniti e di non essersi persi, cosa che sarebbe successa in caso di lezioni asincrone. Siamo comunque riusciti a darci forza l’un l’altro anche se eravamo distanti nel senso di non essere insieme.”

“Devo dire che mi sono anche avvicinata tramite questa modalità online a persone a cui non mi ero avvicinata in presenza. Ho stretto rapporti.”

Anche sulle relazioni con le docenti alcune dichiarazioni hanno fatto emergere come possano essere di supporto facilitando la riduzione della distanza fisica:

“[la relazione docenti-studenti/esse] Sicuramente di supporto, mi verrebbe da dire molto calda, molto accogliente [...] abbiamo trovato sempre molta disponibilità, quindi secondo me questo è stato importante ed è questo che ha poi aiutato il gruppo man mano a sciogliersi, a prendere confidenza, a lavorare insieme.”

“Le docenti sapevano chi fossi, come ti chiamavi e non c’era quel distacco tipico delle università, soprattutto quelle grandi. [...] è insolito che all’università un professore riesca a imparare il tuo nome. Per me è stato come un po’ tornare indietro, un rapporto che è andato un po’ oltre il livello istituzionale.”

Tutto questo ha portato studenti/esse ad affermare che si sono sentiti come se fossero in aula: “Alla fine del corso mi sentivo ‘fisicamente’ con le altre persone, quindi un bel clima”.

Inoltre, in un momento così difficile qualcuno ha considerato il corso un supporto anche dal punto emotivo:

“[...] un momento per uscire dai pensieri legati al Covid, per incontrare gli altri, è stato un momento per costruire quella socialità che non c’era più. La ritrovavo nel corso, perché mi sentivo molto coinvolta, a differenza di altri corsi dove accendevo lo schermo e ascoltavo e basta.”

“È stato col passare del tempo una forma quasi di compagnia, era un collegamento con la quotidianità che ci mancava. Sapere di poter interagire con qualcuno, anche se non di persona, parlare, era un momento di distrazione, di qualcosa che ricordava la vita come era prima, proprio: l’università, lo studio, qualcosa che andava avanti anche se tutto il resto era bloccato, in una situazione veramente brutta.”

Tema 5: Per studenti e studentesse, l’esperienza di didattica sincrona vissuta è stata efficace per l’apprendimento

All’unanimità studenti e studentesse intervistati/e hanno dichiarato che la strategica combinazione delle strategie interattive, delle attività e delle tecnologie adottate che hanno richiesto il protagonismo di chi apprende hanno promosso apprendimento, facilitando sia la messa in atto di abilità possedute sia poten-

ziando e sviluppando altre abilità: organizzative, riflessive, comunicative, linguistiche, partecipative, digitali. In particolare, alcuni studenti hanno affermato:

“Penso che sia stato il corso tra tutti quelli seguiti online che mi ha dato di più, in cui ho appreso di più in quanto eravamo sempre in continuo movimento, avevamo sempre attività da fare; il fatto che potevo intervenire e parlare nonostante fossi dietro una webcam a me ha dato tanto.”

“Poi il confronto con i miei compagni. E sempre tanto difficile mettersi a confronto, ma qui non ci sono stati grandi problemi e poi venivamo chiamati a farlo. Non pensavo di poter fare lezione in questo modo, non pensavo di apprendere in questo modo. Mi porto dietro tutte le cose che ho fatto, mi ricordo ancora tutto.”

A supporto dell'apprendimento sono state identificate sia l'organizzazione del corso sia il metodo, nonostante l'impegno richiesto a studenti e studentesse ai quali veniva richiesto di essere coinvolti in attività flipped e preparatorie per la fase interattiva nello spazio virtuale. Gli studenti hanno riconosciuto la dinamicità stimolante del corso a supporto dell'apprendimento, dichiarando:

“Non avevi il tempo di annoiarti, noi stavamo incollati ore, a volte ci dimenticavamo di fare la pausa, però i tempi veramente ti sfuggivano, per me il tempo volava, non mi sono mai annoiata.”

“A me è piaciuto perché era vario, non era la stessa cosa ogni volta che c'era la lezione, stimolava l'apprendimento, c'erano cose diverse con cui confrontarsi, visto che era online e magari è più difficile mantenere l'attenzione, questo alternarsi mi ha aiutato a rimanere concentrata, rispetto ad altre lezioni in cui si ascolta; questa alternanza di attività ti porta a mantenere l'attenzione.”

“Anche il fatto dell'interazione, il dover riassumere delle cose, preparare delle cose per la lezione ha fatto sì che io studiassi volta per volta e sono arrivata alla fine del corso che sapevo già tutti gli argomenti, quindi per me è stata efficace.”

5. Discussione

Lo studio qui presentato ha voluto investigare le percezioni di studenti e studentesse in merito alle differenze percepite tra didattica a distanza e didattica F2F, oltre all'efficacia percepita relativamente alla specifica esperienza di apprendimento online legata all'insegnamento sopra menzionato e frequentato durante l'emergenza epidemiologica.

Nonostante il 'campione' coinvolto non possa essere rappresentativo della popolazione studentesca coinvolta nella didattica a distanza durante la fase dell'emergenza sanitaria, i risultati offrono significativi spunti di riflessione sul ruolo che possano avere alcuni fattori nella didattica a distanza nel sopperire la distanza fisica tra i partecipanti, nell'assicurare significative esperienze di apprendimento, attraverso la strategica combinazione di attività, metodi e strumenti assicurandone il protagonismo e la centralità di studenti e studentesse.

Riguardo alla prima domanda di ricerca risulta chiaro che l'elemento che traccia la sostanziale differenza tra didattica a distanza e F2F sembra essere la man-

canza della relazione quotidiana all'interno di un contesto reale in cui lo scambio e la reciprocità si manifestano anche attraverso le relazioni informali tra pari, come ha affermato una studentessa: "attraverso il contatto, gli sguardi, le intese, le pause condivise." A studenti e studentesse coinvolti/e sembra essere proprio mancata la possibilità di vivere l'esperienza universitaria, fatta di studio in aula, di maggiore interazione face-to-face, di relazioni informali. Questo conferma quanto riscontrato nello studio di Tichavsky, Hunt, Driscoll e Jicha (2015) che ha evidenziato l'interazione come uno dei fattori per i quali la lezione F2F sia preferita da studenti/esse, perché percepita un supporto alla motivazione e all'interesse, dimostrando così anche il valore dell'*immediacy* di cui parla Baker (2010) a supporto del coinvolgimento e della migliore comprensione dei materiali di studio.

Le diverse percezioni rilevate tra i/le partecipanti rispetto alla gestione del tempo, alla concentrazione nei due tipi di didattica rispecchiano le diverse preferenze di studenti/esse rilevate in letteratura. La migliore capacità di gestire il tempo, durante la didattica F2F da parte di alcuni, riflette quella familiarità di cui parlano Tichavsky e colleghi (2015) e che la didattica in aula sembra garantire, facendo percepire a chi apprende una maggiore guida e comprensione dei materiali e una migliore gestione delle attività da completare. Tuttavia, non sono mancati quelli che non hanno rilevato alcuna differenza tra didattica a distanza e quella F2F, associandola non solo alla possibilità di gestire meglio il tempo con la didattica a distanza, ma soprattutto a un alto livello di interazione e di coinvolgimento oltre che di concentrazione, legata alla variabilità delle attività e alla dinamicità organizzativa del corso frequentato. Questo conferma quanto sostenuto da Baker (2010) secondo il quale proprio l'interazione sostiene la motivazione; essa è una dimensione che può essere assicurata anche nella didattica online senza che la distanza fisica comprometta la comunicazione che, seppur mediata da tool tecnologici (Garrison & Shale, 1990), riesce a far percepire l'*immediacy* del docente nonostante la distanza. Proprio a questo si collega la seconda domanda di ricerca, ovvero, la percezione di studenti e studentesse sull'efficacia percepita relativamente al corso frequentato. Infatti, il totale riconoscimento dell'efficacia del corso frequentato, associata alla combinazione di metodi, attività e strumenti, oltre che al positivo clima di un ambiente virtuale di apprendimento determinato dall'incoraggiamento, dall'interazione docenti-studenti/esse, dall'apprendimento tra pari, dal ruolo attivo di ciascuno, ha fatto percepire a studenti/esse la presenza di una comunità fondata su quella presenza sociale e cognitiva di cui parlano Garrison e colleghi (2010) e che li ha fatti sentire "vicini anche a distanza", "connessi come se fossero in aula". A conferma di questo ne è stato il tema emerso dalle interviste relativamente al clima e alle relazioni come componenti capaci di ridurre la distanza fisica in un'aula virtuale, dove le relazioni positive con i pari e le docenti sono state costruite all'insegna del supporto, dello scambio e della sospensione di ogni forma di giudizio. Il valore attribuito all'esperienza formativa vissuta a distanza è stato legato più al 'come' che al 'dove' e, quindi, più ai metodi e alle strategie di facilitazione che al luogo fisico/virtuale di realizzazione della didattica. Infatti, studenti e studentesse hanno riconosciuto che il corso frequentato ha promosso un apprendimento concreto e duraturo grazie all'organizzazione, ai metodi e alle attività che hanno consentito la messa in atto di alcune delle loro abilità, il potenziamento e lo sviluppo di altre. In tal senso, i risultati ottenuti dunque rendono lo studio parte di quelli che attribuiscono valore equivalente all'apprendimento F2F e a distanza (cfr. de Jong, Verstegen, Tan, & O'Connor, 2013; Fishman, et al. 2013; Porter, Pitterle, & Hayney, 2014), dimostrando che nella didattica a distanza, come in quella F2F, le variabili comuni e sempre presenti che ne influen-

zano l'efficacia sono le stesse: docente, studente, contenuti, ambienti di insegnamento/ apprendimento (Zhao et al., 2005). I mediatori tecnologici sono l'unica componente diversa nella didattica a distanza che se adeguatamente integrati possono ridurre gli effetti della distanza tra docente e studenti/esse (Koehler & Mishra, 2008), oltre che tra studenti/esse.

Conclusione


Il limite dello studio rappresentato dalla ridotta numerosità dei partecipanti, dal coinvolgimento di studenti/esse appartenenti ad un unico campo di studi e ad un'unica area geografica, non consente di presentare risultati generalizzabili, ma sicuramente offre spunti di riflessione sia in relazione alla pari dignità formativa tra didattica F2F e didattica a distanza, sia alla possibilità di creare una didattica attiva e interattiva anche a distanza. Infatti, l'uso strategico e combinato di attività, metodi e tool tecnologici può consentire di ridurre la creazione di quelle barriere che molto spesso, nella didattica a distanza, sono esclusivamente attribuite alla distanza fisica. In realtà, come sostengono Zhao e colleghi (2005) e come è stato dimostrato anche da questo studio, l'efficacia della didattica (a distanza o F2F) dipende sempre dalle stesse componenti: docente, studente, materiali, ambiente di insegnamento/apprendimento. A sua volta, lo strategico intreccio di queste variabili dipende sicuramente da un'efficace progettazione, capace di combinare la dimensione disciplinare, pedagogica e tecnologica, attraverso cui i contenuti possono essere insegnabili, grazie alla selezione di quelle tecnologie che possono supportare creativamente i processi di insegnamento/apprendimento nel rispetto dei bisogni e del ruolo attivo di chi apprende. I risultati ottenuti, infatti, evidenziano come la centralità di studenti e studentesse, assicurata dalla scelta di metodi che hanno richiesto il loro coinvolgimento attivo e l'interazione costante nella manipolazione dei contenuti del corso, ha consentito di generare la motivazione e di far percepire loro l'esperienza come un proficuo percorso di apprendimento anche se a distanza.

Riferimenti bibliografici

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory*. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97
- Baker, C. (2010). The Impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), 1-30.
- Brescia, W. F. (2003). A Support Taxonomy for Improving Online Discussions. *Journal of Public Affairs Education*, 9(4) 289-298.
- Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.
- De Jong, N., Verstegen, D. M. L., Tan, F. E. S., & O'connor, S. J. (2013). A comparison of classroom and online asynchronous problem-based learning for students undertaking statistics training as part of a Public Health Masters' degree. *Advances in Health Sciences Education*, 18(2), 245-264.
- Dimeff, L. A., Harned, M. S., Woodcock, E. A., Skutch, J. M., Koerner, K., & Linehan, M. M.

- (2015). Investigating bang for your training buck: a randomized controlled trial comparing three methods of training clinicians in two core strategies of dialectical behavior therapy. *Behavior Therapy*, 46(3), 283-295.
- Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312-33.
- Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B. W., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson, D. C. (2013). Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. *Journal of teacher education*, 64(5), 426-438.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 31-36.
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1990). *Education at a distance: From issues to practice*. Melbourne, FL: Krieger.
- Jaggars, S. S., Edgecombe, N., & Stacey, G. W. (2013). What We Know about Online Course Outcomes. Research Overview. *Community College Research Center, Columbia University*.
- Johnson, C., & Brescia Jr, W. (2006). Connecting, Making Meaning, and Learning in the Electronic Classroom: Reflections on Facilitating Learning at a Distance. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 56-74.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Larson, D. K., & Sung, C. H. (2009). Comparing student performance: Online versus blended versus face-to-face. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 31-42.
- Lundberg, C. A., & Schreiner, L. A. (2004). Quality and frequency of faculty-student interaction as predictors of learning: An analysis by student race/ethnicity. *Journal of College Student Development*, 45(5), 549-565.
- Machtmes, K., & Asher, J. W. (2000). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Telecourses in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 14(1), 27-46.
- McAlpine, I. (2000). Collaborative learning online. *Distance Education*, 21(1), 66 – 80.
- McCutcheon, K., Lohan, M., Traynor, M., & Martin, D. (2015). A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face to face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *Journal of advanced nursing*, 71(2), 255-270.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). *The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature*. Teachers College, Columbia University.
- Johnson, D. M., & Palmer, C. C. (2015). Comparing student assessments and perceptions of online and face-to-face versions of an introductory linguistics course. *Online Learning Journal*, 19(2), 1-18
- Palmer, L., O'Donnell, J. M., Ren, D., & Henker, R. (2014). Comparison of Nurse Anesthesia Student 12 Lead EKG Knowledge, Interpretation Skill, Satisfaction and Attitude: Traditional Instruction vs. Asynchronous Online Video Lecture. *Journal of Online Learning & Teaching*, 10(3).
- Pereira, A. S., & Wahi, M. M. (2018). Comparison of didactic, technical, role modeling, and ethics learning acquisition in undergraduate online versus face-to-face modalities. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 18(5).
- Porter, A. L., Pitterle, M. E., & Hayney, M. S. (2014). Comparison of online versus classroom delivery of an immunization elective course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), 1-9.
- Restauri, S. L. (2006). *Faculty-student interaction components in online education: What are the effects on student satisfaction and academic outcomes?* (Doctoral dissertation, Capella University)
- Ranieri, M., Raffaghelli, J., & Pezzati, F. (2018). Digital resources for faculty development in e-learning: a self-paced approach for professional learning. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), 104-118.

- Russell, T. (1999). *The no significant difference phenomenon*. Chapel Hill, NC: Office of Instructional Telecommunications, University of North Carolina.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tichavsky, L. P., Hunt, A. N., Driscoll, A., & Jicha, K. (2015). It's Just Nice Having a Real Teacher: Student Perceptions of Online versus Face-to-Face Instruction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 1-10.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Ullah, H., & Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*, 41(4), 1192-1203.
- Vrasidas, C. and Glass, G. V. (2002). A conceptual framework for studying distance education. In C. Vrasidas & G. V. Glass (eds) *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Distance Education and Distributed Learning* (pp. 31–56). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Wright, B. M. (2017). Blended learning: Student perception of face-to-face and online EFL lessons. *Indonesian journal of applied linguistics*, 7(1), 64-71.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836.



Qualificare le attività di piccolo gruppo nei contesti universitari: il caso degli studenti con OFA nella didattica a distanza

Qualifying small group activities in university contexts: the case of students with Additional Educational Obligations in distance learning

Alessia Gargano

Università degli Studi Roma Tre - alessia.gargano@uniroma3.it

ABSTRACT

The peer group is a strategic resource for university students to help improve their learning path. In the university context, making use of peer confrontation is important especially for freshmen with Additional Educational Obligations (OFA), i.e. for students who showed learning gap in their entry test. In this context, the present empirical and exploratory research, made use of mixed methods (Baldacci, 2001; Lucisano & Salerni, 2002; Domenici, 2014). The analysis unit is made up of 271 students with OFA, from the Department of Educational Sciences, University Roma Tre, who, during the period of health emergency, participated in the activities planned remotely by the Service of the Department dedicated to activities related to the fulfillment of Additional Educational Obligations (Servizio S.Tu.Di). The hypothesis is to verify if and how participation in the activities carried out in a small group affects students' learning processes and their individual results in terms of the development of skills, knowledge and transversal competences. Data analysis shows that OFA students who actively and consciously participated in the proposed activities and made use of the resources made available in the online environments achieved a better result in the final test of completion of the OFA.

Il gruppo dei pari costituisce per gli studenti universitari una risorsa strategica per contribuire a migliorare il proprio percorso di apprendimento. Nel contesto universitario avvalersi del confronto tra pari è importante soprattutto per le matricole con gli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA), ossia per gli studenti che nella prova in ingresso hanno manifestato alcune lacune. In questo contesto, la presente ricerca, empirica di tipo esplorativo, si è avvalsa di metodi misti (Baldacci, 2001; Lucisano & Salerni, 2002; Domenici, 2014). L'unità di analisi è composta da 271 studenti di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre con OFA che durante il periodo di emergenza sanitaria ha partecipato alle attività progettate a distanza dal Servizio S.Tu.Di., il servizio di Dipartimento dedicato alle attività relative all'assolvimento degli Obblighi Formativi Aggiuntivi. L'ipotesi è di verificare se e in che modo la partecipazione alle attività svolte in piccolo gruppo influisce sui processi di apprendimento e sui risultati individuali degli studenti in termini di sviluppo di abilità, conoscenze e competenze trasversali. L'analisi dei dati evidenzia che gli studenti OFA che hanno partecipato in modo attivo e con-

sapevole alle attività proposte e si sono avvalsi delle risorse messe a disposizione negli ambienti online, hanno ottenuto un risultato migliore nella prova finale di assolvimento degli OFA.

KEYWORDS

Skills; Competenze; Didattica a distanza; Feedback formativo; Piccolo gruppo; Obblighi Formativi Aggiuntivi.

Distance learning; Formative feedback; Small group; Additional Educational Obligations.

1. Introduzione

Le ricerche in ambito nazionale ed internazionale rilevano l'importanza di prevenire e contrastare il fenomeno di dispersione universitaria attraverso lo studio delle principali variabili che determinano l'abbandono del percorso di studi (Alban & Mauricio, 2019; Spanu & Chiciooreanu, 2020). All'origine degli abbandoni sono collegati diversi fattori relativi sia alle variabili socio-culturali degli studenti sia alle competenze di base e trasversali di cui lo studente dispone nella fase di accesso nel sistema di istruzione terziaria (Carci, 2011; Zotti, 2015). Le variabili sulle quali si può intervenire maggiormente sono quelle relative al potenziamento delle competenze degli studenti in ingresso all'Università, attraverso l'introduzione di percorsi che valorizzano le attività di orientamento e di tutorato.

A livello europeo gli ultimi dati dell'OECD (2019), restituiscono le analisi dei livelli di dispersione universitaria dei diversi Paesi. Dalle rilevazioni effettuate si evince che il tasso medio di completamento del percorso universitario nei Paesi appartenenti all'Unione Europea si attesta intorno al 39,1%. Ciò significa che più di 3 milioni di giovani studenti europei non completano il percorso di studi scelto. Belgio, Grecia, Francia, Italia, Ungheria, Olanda, Austria, Polonia, Romania e Slovenia risultano essere i paesi con il più alto tasso di abbandono universitario.

A livello nazionale come emerge dal recente rapporto ANVUR (2019), il 12% degli studenti iscritti ad un corso di laurea di primo livello abbandona gli studi prima di iniziare il secondo anno, percentuale che arriva al 20% entro la fine della durata legale del corso, per giungere al 24% nei tre anni successivi. Il quadro dei livelli di dispersione universitaria nel nostro paese fa emergere che, in media, circa un terzo degli studenti italiani che accedono all'istruzione superiore non porta a termine il percorso intrapreso. Le percentuali di drop-out sono decisamente più elevate tra gli studenti del primo anno, suggerendo che l'impatto con il contesto universitario ha un ruolo decisivo nel supportare la motivazione a proseguire gli studi. È quindi obiettivo prioritario delle università avere consapevolezza dei dati al fine di individuare le strategie didattiche per contrastare questo fenomeno.

Riguardo al contesto italiano, il D.M. n. 270/2004, relativo ai Requisiti di ammissione ai corsi di studio, prevede la possibilità di predisporre una prova di ingresso selettiva, nel caso dei corsi di laurea a numero chiuso, o una prova di ammissione che tuttavia non preclude alle matricole l'accesso al corso. Le prove di ammissione hanno la finalità di verificare il possesso o meno da parte degli studenti delle competenze di base necessarie per l'avvio della carriera universitaria. Le matricole che non superano la prova di ingresso (D.M. 270/04, art.6, comma 1) potranno comunque immatricolarsi e avviare il percorso di studi, con il vincolo di assolvere i cosiddetti Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA). Le università, nell'ambito dei corsi

di laurea, sono chiamate a predisporre le attività formative di recupero volte ad accompagnare le matricole che hanno manifestato delle lacune a consolidare e sviluppare le competenze attese.

Soprattutto nella fase iniziale del percorso universitario è necessario quindi dedicare un'attenzione specifica agli studenti che hanno necessità di acquisire o consolidare le competenze fondamentali per il successo nel percorso di studio. In questo senso è importante anche avvalersi di figure strategiche come i tutor, ossia di studenti senior che possono svolgere attività di tutorato tra pari durante il percorso di assolvimento degli OFA.

Orientare gli studenti all'acquisizione di competenze di base e trasversali che possano permettere di prevenire e contrastare la dispersione universitaria nella fase di transizione tra scuola e università, significa riflettere ulteriormente sulla didattica universitaria, sulle strategie educative e sui dispositivi utilizzati nei contesti formativi cercando di adattarli alle esigenze specifiche dei singoli studenti. Tra le strategie per contribuire a migliorare la qualità del processo di apprendimento degli studenti universitari risultano essere efficaci le attività di tutoring svolte in piccolo gruppo tra pari (Da Re, 2012; Rosa & Truffelli, 2019) e quelle collaborative (ad esempio: Borrelli, Loperfido, Dipace & Scarinci, 2019). Dalle ricerche emerge come tali attività possano favorire l'interazione, consentendo agli studenti di apprendere attraverso la partecipazione attiva (Burgalassi, Biasi, Capobianco & Moretti, 2016; Annovazzi *et al.*, 2019). I principali esiti di ricerca convergono quindi nell'individuare che il potenziamento delle attività svolte in piccolo gruppo tra pari, in presenza e a distanza, sia una strategia in grado di favorire il raggiungimento di risultati di apprendimento positivi da parte degli studenti, anche di quelli impegnati nell'assolvimento degli OFA.

Per contrastare il complesso fenomeno della dispersione universitaria, soprattutto in questo particolare anno accademico con una situazione di emergenza sanitaria, è necessario dedicare attenzione alle strategie che possono essere introdotte nella didattica a distanza. Tra queste, le attività che favoriscono il confronto e la riflessione fra pari risultano essere fondamentali in quanto promuovono la costruzione del senso di appartenenza alla comunità. L'Università degli Studi Roma Tre dispone di diversi servizi di tutorato che si occupano di accompagnare studenti e matricole. Presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, il Servizio di Tutorato Didattico (S.Tu.Di.) ha l'obiettivo di aiutare gli studenti con OFA a superare le difficoltà riscontrate nelle aree di competenza relative alla capacità di lettura e comprensione di testi, alla capacità di decodificare grafici e tabelle e alla analisi deduttiva e di situazioni problematiche. Il Servizio S.Tu.Di ha presentato negli anni alcuni dispositivi che si sono rilevati efficaci per migliorare la qualità del percorso di assolvimento degli OFA: l'utilizzo di una didattica in modalità blended con incontri in presenza e attività integrative a distanza, la formazione sistematica dei tutor, l'introduzione di feedback formativi e le attività in piccolo gruppo (Giuliani, Moretti & Morini, 2015; Moretti, Burgalassi, Giuliani & Morini, 2018).

A partire dal mese di marzo 2020, il Servizio S.Tu.Di., ha rimodulato il proprio intervento avvalendosi esclusivamente della Didattica a Distanza (DaD). Promuovere il coinvolgimento attivo degli studenti, anche nella DaD, è importante per favorire un apprendimento significativo e permanente (Boud, Cohen & Sampson, 1999). In questa fase si rilevano utili le ricerche già in atto sulle modalità di apprendimento da remoto che prendono in esame l'innovazione della didattica universitaria (Domenici 2017)). Sarà opportuno ripensare alle strategie didattiche e sarà necessario lavorare sulle attività proposte agli studenti per garantire l'acqui-

sizione delle competenze di base e trasversali. Gli esiti degli studi sulla DaD durante il periodo di emergenza (Galdieri 2020), evidenziano l'esigenza di affrontare con più efficacia i cambiamenti e invitano a riflettere sull'introduzione di nuovi dispositivi educativi per innalzare la qualità dell'apprendimento degli studenti a distanza. Nelle nuove modalità di didattica universitaria viene sottolineata la necessità di avvalersi dell'apprendimento tra pari come strategia per condividere opinioni anche a distanza e per favorire la partecipazione degli studenti.

2. Metodologia della ricerca e fasi del percorso

L'interesse della ricerca è stato quello di rilevare dati per migliorare la qualità degli interventi di tutorato a distanza e per valutare l'efficacia dell'intervento didattico e dei dispositivi che sono stati rimodulati in maniera flessibile a fronte dell'emergenza epidemiologica. La metodologia individuata è la ricerca empirica di tipo esplorativo con un'impostazione mista (Baldacci, 2001; Lucisano & Salerni, 2002; Domenici, 2014). La ricerca svolta ha avuto l'obiettivo di indagare l'efficacia dell'intervento di tutorato a distanza, con riferimento specifico ad alcuni dispositivi didattici tra cui, le attività di piccolo gruppo tra pari.

Nell'anno accademico 2019/2020 i casi di studenti con Obblighi Formativi Aggiuntivi iscritti ai corsi di laurea triennale del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, sono stati 354. Di questi, nell'ambito della ricerca l'unità di analisi che è stata presa in considerazione riguarda i 271 studenti che, avendo ricevuto gli OFA, hanno partecipato in maniera continuativa alle attività previste dal servizio S.Tu.Di per assolvere il debito formativo. L'indagine ha inteso approfondire principalmente gli studenti che hanno riscontrato maggiori difficoltà nella prova di ingresso. Nel presente contributo verranno quindi riportati gli esiti delle analisi condotte con 45 studenti, che hanno ottenuto un punteggio basso e medio-basso nella prova in ingresso, tra 0-25 e 26-30 punti (massimo teorico 80 punti), e che hanno svolto la prova di assolvimento finale entro il mese di settembre 2020.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati nell'ambito della ricerca, per la rilevazione degli apprendimenti e dei livelli di competenza raggiunti sono state predisposte delle prove valutative, mentre per rilevare dati sull'efficacia delle attività condotte a distanza è stato somministrato agli studenti un questionario semi-strutturato. Quest'ultimo è stato finalizzato a rilevare informazioni sugli aspetti e sulle modalità con cui gli studenti si sono avvalsi delle risorse online, sull'efficacia dei dispositivi didattici utilizzati dal servizio S.Tu.Di e sulla valutazione dell'esperienza svolta nelle attività di piccolo gruppo a distanza.

Per tutti gli studenti con OFA sono state previste attività durante il primo e il secondo semestre. Da ottobre a febbraio gli studenti hanno seguito le attività progettate sia in presenza che a distanza. Dal mese di marzo, a causa dell'emergenza sanitaria, è stato necessario rimodulare in maniera flessibile alcuni degli obiettivi della ricerca, focalizzando l'attenzione sui dispositivi da introdurre nelle attività che sono state riprogettate nella modalità a distanza.

Gli studenti con OFA sulla base del punteggio ottenuto nella prova di accesso sono stati divisi in fasce per permettere ad ognuno di loro di svolgere un percorso individualizzato che rispondesse alle proprie esigenze formative. Sono state considerate quattro fasce di punteggio: le fasce basse e medio-basse (punteggi tra 0-25 e 26-30) rivolte a tutti gli studenti che hanno maggiori lacune e le fasce medio alto e alte (punteggi tra 31-35 e 36-39). Per ogni fascia di punteggio il Servizio

S.Tu.Di. progetta differenti attività necessarie per l'assolvimento degli Obblighi Formativi Aggiuntivi.

La tabella seguente presenta i percorsi e le attività da svolgere proposti dal servizio di tutorato distinti a seconda della fascia di punteggio rilevata attraverso la prova orientativa di ingresso. I percorsi progettati sono stati rivolti agli studenti iscritti ai Corsi di laurea triennale EduNido, EduForm, Serss e SDE online.

Attività progettate per l'assolvimento degli OFA	Fascia 0-25	Fascia 26-30	Fascia 31-35	Fascia 36-39
Incontro di presentazione dell'ambiente online di Dipartimento (piattaforma Moodle) e del percorso di assolvimento degli OFA	X	X	X	X
Partecipazione agli incontri formativi relativi alle tre aree di competenza curati dai docenti del Dipartimento	X	X		
Partecipazione ad almeno un incontro in piccolo gruppo di approfondimento	X	X		
Svolgimento attività laboratoriali online (18 attività autovalutative)	X	X	X	X
Svolgimento prova di assolvimento OFA	X	X		

Tabella n. 1: Descrizione dei percorsi individualizzati progettati dal Servizio S.Tu.Di. sulla base del punteggio ottenuto dagli studenti nella prova in ingresso

Tutti gli studenti con OFA sono stati invitati a partecipare all'incontro di presentazione degli spazi online della piattaforma del Dipartimento, ritenuto essenziale per aiutare i partecipanti ad orientarsi nell'ambiente e per avviare il percorso. Gli stessi hanno anche svolto 18 attività autovalutative proposte in merito alle tre aree di competenza erogate mediante la piattaforma *formonline* nello spazio dedicato al Servizio S.Tu.Di. Le attività prevedevano domande strutturate utili allo studente per verificare le conoscenze durante il percorso OFA. Nel predisporre le prove di autovalutazione online, è stata prestata attenzione all'elaborazione di feedback personalizzati che vengono restituiti per ogni risposta data dallo studente con l'obiettivo di favorire lo sviluppo delle abilità metacognitive e di autoregolazione. Il feedback che viene presentato non si limita a comunicare se la risposta è corretta o errata, ma ne spiega il motivo, senza esplicitare la risposta giusta. Questa tipologia di *feedback* formativo è considerata molto efficace per migliorare il processo di apprendimento e le prestazioni future (Shute, 2008). Le attività autovalutative hanno la funzione di supportare gli studenti nello sviluppo delle competenze attese e di aiutare lo studente ad affrontare la prova finale. Quest'ultima ha l'obiettivo di verificare se lo studente con OFA abbia colmato le lacune manifestate nella prova d'ingresso.

Oltre alle attività sopra descritte gli studenti delle fasce basse e medio-basse, ovvero coloro che rientrano nelle fasce 0-25, 26-30, devono: partecipare agli incontri con i docenti, svolgere le attività di piccolo gruppo e assolvere gli obblighi formativi con una prova finale.

Gli incontri svolti in presenza nel mese di gennaio 2020 hanno coinvolto alcuni

docenti del Dipartimento che sono intervenuti su ciascuna delle tre aree di competenza individuate: la comprensione del testo, la decodifica di grafici e tabelle, l'analisi deduttiva di situazioni problematiche. Tali incontri sono stati proposti al fine di favorire l'acquisizione di strategie utili per colmare le lacune manifestate e di chiarire eventuali dubbi. A seguito degli incontri in presenza è stata avviata la partecipazione ad incontri di piccolo gruppo. Gli studenti sono stati divisi in gruppi di massimo 7 persone e invitati a cooperare e relazionarsi su temi afferenti alle tre aree di competenza prese in esame.

La prova finale di assolvimento è stata svolta a distanza, utilizzando sia la piattaforma Moodle *formonline* per lo svolgimento della prova sia la piattaforma *Microsoft Teams* per poter permettere ai tutor di supervisionare gli studenti durante lo svolgimento dell'esame. Gli studenti delle fasce medio alta e alta (punteggi tra 31-35 e 36-39) hanno assolto gli Obblighi Formativi Aggiuntivi svolgendo tutte le attività previste del proprio percorso senza necessità di sostenere la prova finale in quanto la piattaforma Moodle permette di monitorare gli studenti sulla base delle prove autovalutative e valutarne l'impegno.

3. Analisi dei dati

Al fine di verificare se e in che modo la partecipazione alle attività svolte in piccolo gruppo potesse contribuire a migliorare il processo di apprendimento e i risultati individuali degli studenti, sono stati analizzati i dati relativi ai 45 studenti che corrispondono a coloro che nella prova in ingresso hanno manifestato lacune maggiori nelle competenze di base, posizionandosi quindi nelle cosiddette "fasce basse e medio-basse" di punteggio.

Prendendo in considerazione l'intera unità di analisi, costituita da 271 studenti con OFA si può affermare che circa il 26,7% degli studenti avevano una insufficienza grave (tra le 3 e le 29 risposte corrette), il 23,3% una insufficienza media (tra le 30 e 34 risposte corrette) e il 50% lievemente al di sotto della sufficienza (tra le 35 e le 39 risposte corrette).

Il percorso di recupero rivolto agli studenti con OFA delle fasce basse e medio-basse, ha previsto diversi incontri tra pari relativi alle tre aree di competenza: comprensione del testo, decodifica di grafici e tabelle e analisi deduttiva di situazioni problematiche. Gli studenti sono stati invitati a collaborare insieme in un ambiente virtuale presentando alla fine l'esito del loro lavoro. Le attività di piccolo gruppo sono risultate una risorsa strategica per contribuire a migliorare l'apprendimento degli studenti. Questi ultimi, infatti, si sono impegnati a:

- scegliere l'ambito di interesse su cui sviluppare il lavoro;
- stabilire ruoli e funzioni dei membri del gruppo;
- rispettare i tempi di consegna;
- elaborare e realizzare materiale utile da condividere con i colleghi;
- presentare il lavoro al gruppo.

Gli aspetti elencati sono risultati essenziali per gli attori coinvolti per essere soggetti attivi nel processo di apprendimento. Alla fine della presentazione è stata data la possibilità sia ai tutor sia ai gruppi di studenti di scambiarsi reciprocamente dei feedback, ossia di restituirsi una valutazione formativa in forma orale con la finalità di favorire la capacità di confrontarsi e apprendere tra pari.

Dall'analisi dei risultati di apprendimento verificati attraverso la prova finale di assolvimento degli OFA, è emerso come la partecipazione alle attività di piccolo

gruppo sia risultata essere efficace per contribuire a migliorare il raggiungimento delle competenze. Infatti, come si può osservare dal Grafico 1, gli studenti delle fasce basse che hanno partecipato alla prova finale tra luglio e settembre sono stati 45, di essi 33 hanno partecipato alle attività di piccolo gruppo e hanno superato l'esame. Solo 4 studenti dei 45 non hanno superato la prova. Questo dato è interessante in quanto fa emergere l'importanza per gli studenti con OFA di partecipare alle attività di piccolo gruppo tra pari. Gli studenti che non hanno partecipato alle attività di piccolo gruppo e che hanno sostenuto la prova finale OFA sono 12, di essi solo tre hanno assolto gli Obblighi Formativi Aggiuntivi.



Grafico n. 1: Confronto dei dati relativi agli studenti con OFA dell'anno 2019/2020 nei risultati alla prova finale in relazione alla partecipazione delle attività di piccolo gruppo e al superamento della prova finale

Facendo un confronto dei dati relativi agli studenti con OFA dell'anno 2019/2020 che si collocano nelle fasce basse di punteggio si può affermare che le attività di piccolo gruppo si sono rivelate una strategia efficace per qualificare il proprio percorso di apprendimento anche nel momento in cui l'emergenza pandemica ha costretto una riprogettazione della attività previste in presenza nella modalità a distanza.

La ricerca è stata rimodulata in maniera flessibile a fronte dell'emergenza sanitaria e ha l'obiettivo di verificare quali dispositivi risultavano essere più efficaci per qualificare i percorsi di apprendimento a distanza, avvalendosi di piattaforme di collaborazione e comunicazione online come Moodle e Microsoft Teams per progettare attività sia di piccolo gruppo sia individuali. Dopo lo svolgimento della prova finale OFA è stato somministrato a tutti gli studenti un questionario semi-strutturato. Tale strumento è stato utile per rilevare l'opinione degli studenti rispetto al percorso previsto per assolvere gli Obblighi Formativi Aggiuntivi, per la prima volta svolto prevalentemente a distanza. Dall'analisi delle risposte sono emersi alcuni punti di forza e alcune criticità. Come sostiene E. D. M. *“le attività svolte durante il percorso OFA porta gli studenti a superare molte difficoltà e riflettere su errori che si possono commettere. Inoltre, assistendo a delle attività di piccolo gruppo o colloqui in presenza lo studente arricchisce di più il bagaglio culturale e personale riuscendo ad affrontare anche meglio gli esami che deve sostenere”*. Gli studenti si dichiarano soddisfatti del percorso progettato e ritengono

di aver avuto la possibilità di conoscere altri studenti universitari anche se in un ambiente virtuale. In particolare, gli studenti hanno considerato la piattaforma Moodle *formonline* come una risorsa che ha dato loro la possibilità di conoscersi e di confrontarsi criticamente mediante lo svolgimento delle attività in piccolo gruppo e che ha permesso agli studenti di scambiarsi reciprocamente dei feedback. Il ruolo del feedback tra pari risulta essere essenziale per permettere agli studenti di capire come migliorare il proprio lavoro, conducendoli ad un livello di comprensione più profonda degli errori.

Tra le principali difficoltà rilevate dagli studenti emergono soprattutto problemi legati all'apprendimento quasi totalmente da remoto e quindi alla difficoltà iniziale di rimodulare il metodo di studio e lo scambio relazionale con i pari che frequentano il corso. Inoltre, gli studenti con OFA hanno manifestato disagio nel reperire, comprendere e codificare informazioni relative alle attività proposte mediante l'ambiente *formonline* con l'obiettivo di consolidare e sviluppare le competenze di base attese e quindi riuscire ad assolvere positivamente gli OFA.

La didattica a distanza ha richiesto agli studenti lo sviluppo di capacità di adattamento e flessibilità. Dall'analisi dei dati è emerso un disorientamento iniziale degli studenti relativo all'esclusivo utilizzo delle piattaforme, colmato successivamente dagli incontri di formazione con i tutor, dalle attività laboratoriali online e dalla possibilità di comunicare e lavorare in piccolo gruppo. La ricerca ha inteso approfondire l'aspetto relazionale, centrale nella formazione mediata dalle tecnologie. L'interazione tra pari, sviluppata durante le attività di gruppo, ha consentito agli studenti di entrare in relazione con i colleghi, condividendo in pieno l'esperienza didattica.

4. Considerazioni conclusive

Gli esiti della ricerca confermano l'importanza di valorizzare il gruppo dei pari anche a distanza come risorsa strategica per migliorare l'apprendimento degli studenti. Dalla indagine esplorativa emerge la rilevanza delle attività *tra pari* nella didattica universitaria erogata con modalità prevalentemente a distanza e si mettono in evidenza molteplici aspetti positivi relativi alla progettazione e all'introduzione di nuove strategie didattiche per permettere agli studenti di apprendere collaborativamente. Nelle attività di piccolo gruppo tra pari è stato verificato come aspetto positivo il fatto che ogni studente abbia accettato di mettersi in gioco e di essere protagonista attivo del proprio apprendimento. I punti di forza che hanno contribuito maggiormente a migliorare il percorso di formazione degli studenti sono stati: il confronto e lo scambio tra pari come stimolo per promuovere dinamiche di interazione nell'istruzione a distanza. In questa direzione si è dimostrata efficace l'adozione di una strategia che prevede un utilizzo integrato di attività individuali e di gruppo per favorire le interazioni a distanza tra studenti. Dall'analisi dei dati emerge come la proposta del servizio S.Tu.Di sia stata efficace. In particolare, gli studenti con Obblighi Formativi Aggiuntivi che hanno partecipato in modo attivo e consapevole alle attività proposte e si sono avvalsi delle risorse messe a disposizione negli ambienti online, hanno ottenuto un risultato migliore nella prova finale di assolvimento degli OFA rispetto agli studenti che hanno superato la prova senza partecipare a tali attività proposte dal servizio. I dati rilevati sono incoraggianti e motivano a proseguire la linea di ricerca ampliando l'unità di analisi e avvalendosi di una più ampia gamma di strumenti di ri-

levazione in modo da approfondire l'efficacia delle attività di piccolo gruppo tra pari svolte in modalità prevalentemente o esclusivamente a distanza. L'interesse della ricerca sarà di approfondire gli esiti emersi nella presente indagine esplorativa, introducendo uno strumento che possa rilevare le strategie metacognitive degli studenti e delle prove per valutare la capacità di risoluzione di situazioni problematiche. Le abilità metacognitive e la capacità di affrontare in maniera flessibile situazioni complesse e impreviste sono infatti considerate strategiche per contribuire a garantire il successo accademico e per contrastare il fenomeno dell'abbandono universitario.

Riferimenti bibliografici

- Alban, M., & Mauricio, D. (2019). Predicting university dropout through data mining: A Systematic Literature. *Indian Journal of Science and Technology*, 12(4), 1-12.
- Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Stiozzi, S. U., & Zuccoli, F. (2019). Orientamento e peer-tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorsouniversitario. *Formazione, lavoro, persona*, 10(25), 201-209.
- ANVUR, (2019). Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018, Roma.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Borrelli, L., Loperfido, F. F., Dipace, A., & Scarinci, A. (2019). Attività collaborative e risultati di apprendimento nel corso Ricerca e Innovazione didattica (L19) dell'Università di Foggia. In *Convegno Internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes*, 565-573.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & evaluation in higher education*, 24(4), 413-426.
- Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre", *Italian Journal of Educational Research*, (17), 105- 126.
- Carci, G. (2011). *Cambiare corso universitario: dispersione o riorientamento: Una ricerca sulla dispersione universitaria e sulla mobilità degli studenti*. Roma: Libellula.
- Da Re, L. (2012). "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9(5), 120-133.
- Domenici, G. (2014). Tecnologie digitali, successo formativo e qualificazione della didattica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 13-22.
- Domenici, G. (Ed.). (2017). *La formazione on line a Roma Tre: L'esperienza del corso di laurea in scienze dell'educazione*. Armando Editore.
- Galdieri, M. (2020). Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1), 477-503.
- Giuliani, A., Moretti, G., & Morini, A. (2015). Servizi di tutorato didattico e Obblighi Formativi Aggiuntivi, un'indagine empirica esplorativa: il caso del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. *Italian Journal of Educational Research*, (15), 63-78.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci editore.
- Moretti, G., Burgalassi, M., Giuliani A., e Morini, A. (2018). Dropout and incoming skills of Italian undergraduate students: a longitudinal study, in *"ICERI2018 Proceedings"*, 9161-9168.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019*, OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.

- Spanu, P., & Chiciooreanu, T. D. (2020). Students' perspective. the main factors that contribute to students' dropouts. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 2, pp. 526-532). " Carol I" National Defence University.
- Truffelli, E., & Rosa, A. (2019). Peer feedback individuale e di gruppo: uno studio empirico sull'utilità percepita in un corso universitario sulla valutazione. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 157-176.
- Zotti, R. (2015). Should I stay or should I go? Dropping out from university: an empirical analysis of students' performances. In *Youth and the Crisis*, 71-88.



Flipped Inclusion, tra Complessità pandemiche ed ecosostenibilità didattica

Flipped Inclusion, between pandemic complexities and didactic eco-sustainability

Tonia De Giuseppe

Università degli Studi di Salerno - tdegiuseppe@unisa.it

Eva Podovšovnik

Università di Primorska-Slovenia

Maria Annarumma, Annalisa Ianniello, Felice Corona

Università degli Studi di Salerno

ABSTRACT

The period of the pandemic crisis highlighted the socio-psycho-anthropological need to stem the phenomenological-emotional complexities as an emergency training node, already investigated in the theoretical framework of the Flipped Inclusion model in the pre-Covid Sars-2 era. In this regard, a transformative didactic action is necessary, capable of transcending dialogic-relational mutisms, to give voice to the plurality of emotional alphabets, through tensive-inclusive, maieutic-democratic educational processes. The Flipped Inclusion in experimentation at the University of Salerno since 2014, was born as a democratic model of existential planning (Margiotta, 2014) and conflict management, which traces the inclusive principles of Education for Sustainable Development of the 2030 Agenda, to promote emotional awareness, through a systemic, recursive modular macro-project architecture. From the data that emerged in the first phase of experimentation, the interest in continuing research by investing in ecological-emotional teaching emerges to address the emergent emotional phenomenologies of Covid Sars-2 complexity.

Il periodo da crisi pandemica ha evidenziato come nodo formativo emergenziale, già indagato nell'impianto teorico del modello Flipped Inclusion in epoca pre-Covid Sars-2, il bisogno socio-psycho-anthropologico di arginare le complessità fenomenologico-emozionali. A tal proposito, risulta necessario un agire didattico tras-formativo, capace di trascendere *mutismi* dialogico-relazionali, per *dare voce* alla pluralità di alfabeti emozionali, attraverso processi educativi tensivo-inclusivi, maieutico-democratici. La Flipped Inclusion in sperimentazione all'Università di Salerno dal 2014, nasce come modello democratico di progettazione esistenziale (Margiotta, 2014) e gestione delle conflittualità, che ripercorre i principi inclusivi dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, per promuovere processi di consapevolezza emotiva, attraverso un'architettura macroprogettuale sistemica, ricorsiva me

odulare. Dai dati emersi nella prima fase di sperimentazione, emerge l'interesse a proseguire la ricerca investendo nella didattica ecologico-emozionale per fronteggiare le emergenziali fenomenologie da complessità Covid Sars-2.

KEYWORDS

Eco-Sustainability, Pandemic, System, Complexity, Emotion.
Ecosostenibilità, Pandemia, Sistema, Complessità, Emozione.

Introduzione- La fenomenologia ecosostenibile delle emozioni¹

Nella permanente sospensione *alter-egoica* tra contesti reali-virtuali e virtuali-reali, amplificata dagli effetti pandemici da Sars-CoV-2, si assiste all'emersione di nuove espressioni di complessità (Morin, 1985), che in una società cross-mediale già permeata da modelli di inaridimento dei sé divenuti frangibili (Khan, 1992), in-viluppati in aporie di auto-referenzialità, amplifica dilezioni e modelli egoico-narcisistici.

La tensione permanente tra status di riappropriazione autopoietica e forme spastiche di s-confinamento dei sé nel noi, rese insostenibili nella crisi pandemica, stanno sollecitando incosapevoli forme di *strabismo senso-percettivo emozionale* (De Giuseppe & Corona, 2020a) con primati *ontico-ontologici di un Esser-ci* (Heidegger, 1927), quale bisogno di affermazione, accettazione e visibilità online ed offline.

Ciò favorisce implicitamente una formazione diffusa di personalità emotivamente dismorfiche che, nel tendere a nichilistici modelli di *trasvalutazione di valori* (Nietzsche, 1983), evidenziano difficoltà nell'instaurare legami interumani di autentica comunicatività incarnata *autoregolata*.

Questa tendenza, non gestita da un educativo assiologicamente connotato, rischia di contribuire ad una produzione di disincanto, in una proliferazione di *orizzonti emozionali* disregolati (De Giuseppe, Corona, 2020). A tal proposito, risulta necessaria la progettualità di un agire didattico tras-formativo, capaci sia di trascendere *mutismi* dialogico-relazionali, sia di *dare voce* disciplinata alla pluralità di alfabeti emozionali, attraverso processi educativi tensivo-inclusivi, maieutico-democratici (De Giuseppe, 2018).

In tal senso, il modello multi-sistemico Flipped Inclusion (FI), sperimentato dal 2014 presso l'Università degli studi di Salerno, continua ad investire in una progettazione esistenziale di formazione all'identità prosociale plurale-flessibile, previsionale-risolutiva, per promuovere processi e contesti inclusivi.

La nuova ricerca ampliare i presupposti scientifici del modello FI, attraverso nuove trasposizioni di epistemologie multifocali, come quella del modello modale

1 Tonia De Giuseppe Ha curato l'organizzazione del capitolo e scritto il paragrafo 1-L'Etica emozionale e la cultura sistemica di vicinanza-ecosostenibile della Flipped Inclusion.
Eva Podovšovnik ha scritto il paragrafo 2- Flipped Inclusion e prima fase della ricerca: Meta Analisi.
Maria Annarumma ha scritto il paragrafo 3- Fenomenologie della regolazione emotiva nella società della trasparenza in epoca Covid Sars-Cov2. Annalisa Ianniello ha curato il paragrafo 4-Contesto e relazioni, cognizione ed emozione: analisi traspositiva del modello di Gross nella ricerca didattica.
Felice Corona ha scritto Introduzione e Conclusione e ha curato il coordinamento scientifico della ricerca.

di Gross (2015) e attraverso percorsi crossmediali di relazionalità sistemica in *G-Suite for Education*, sperimenta didattiche trasformative crossmediali per affrontare e a gestire le complessità restrittive socio-relazionali da emergenza Covid-Sars 2.

1. Etica emozionale e cultura sistemica di vicinanza-ecosostenibile della Flipped Inclusion

Il periodo da crisi pandemica ha evidenziato come nodo formativo emergenziale, già indagato nell'impianto teorico del modello FI in epoca pre-Covid Sars-2, il bisogno socio-psico-antropologico di arginare processi di estremizzazione emozionale, che si collocano tra *ottundimento emotivo* (quale forma di anestetizzata emozionalità) o *inondazione emozionale*. Infatti, la paradigmatica epistemologia pedagogica della pandemica complessità (Morin, 1985) da Covid Sars-2 colloca individui e collettività in status d'emergenza permanente, alla ricerca di ancoraggi su *etiche della relazionalità situata*. In particolare, le diffuse forme di *strabismo senso-percettivo emotivo* (De Giuseppe, 2018) che connotano la società della conoscenza in epoca Sars-Cov-2, inibendo i processi di *decentramento emozionale*, in cui l'individuo trascende individualismi sterili, produce *universi simbolici divergenti* e prospettive di significato alternative, che non consentono né di *sentire* l'alterità fondativa, né di incarnare profili di *reciprocità autentica* nello slancio vitale di sviluppo co-costitutivo. In particolare, l'isolamento restrittivo-pandemico, ha reso inderogabile il bisogno sociale di una concreta implementazione strategica dei modelli propulsivo-ri-generativi di educazione globale (Appadurai, 2012). Su ciò si radica, oggi più che mai, la mission già perseguita nel modello FI dal 2014, per promuovere un'equa ed equilibrata società della conoscenza, capace di fronteggiare ora più che mai l'emergenziale pandemizzazione di correlati psicosociali, connessi alle restrizioni da Covid- Sars 2.

La FI nasce come modello democratico di progettazione esistenziale (Maggiotta, 2014) e gestione emozionale: 1) multidimensionale; 2) multiprospettico; 3) corresponsabile; 4) prosociale. Avvalendosi delle connessioni tra le matrici semantiche ecologia- sostenibilità, economia, equità (Onu, 2015), organizzate in quattro fasi pro-generative di welfare ecosistemico, la FI si pone come modello volto a favorire processi evolutivi di consapevolezza regolativo-emotiva, ripercorrendo i principi inclusivi dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (Unesco, 2020) delineati dall'Agenda 2030, per coadiuvare visioni ecologico-sistemiche (Onu, 2015) e mission di Benessere Qualitativo dell'umanità (Unesco, 2020). Si punta così, alla trasformazione di personalità dalle competenze inclusivo-prosociali capaci di (ONU, 2015): 1) promuovere il benessere di tutti a tutte le età; 2) garantire un'istruzione inclusiva ed equa di qualità; 3) promuovere una crescita economica sostenuta, inclusiva e sostenibile; 4) ridurre le disuguaglianze.

Con il modello si investe nella formazione di identità inclusivo-plurali, dallo stile di vita (Dewey, 1916), rispettoso dei principi Unesco (2020) per promuovere: 1) sviluppo, 2) qualità, 3) equità, 4) inclusione, quali prerequisiti per lo sviluppo della persona e la diffusione di modelli d'agentività sostenibile supportati da approcci critico-interpretativi d'accessibilità universale (De Giuseppe, Ianniello, Corona, 2020c). Infatti, nel modello l'utilizzo strategico delle tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione che coadiuvano processi di facilitazione, negoziazione e mediazione, consente l'applicazione di sequenze ordinate in quattro fasi - azioni, interazioni, collaborazioni e cooperazioni a distanza- (Commissione delle Comu-

nità Europee, 2020) per un capability approach proattivo e prosocialmente inclusivo, radicato nei valori della Persona, cittadino digitale plurale.

L'immersivo incontenibile processo di digitalizzazione, di una *conoscenza in relazione* estremizzato nella crisi pandemica, non è esente dai potenziali rischi degenerativi, prodotti dalla pluriforme incidenza della virtualizzazione da emergenza, che produce a sua volta, un'acutizzata incapacità di riportare lo stato di arousal personale (di attivazione emotiva) entro livelli intermedi ottimali.

Si rende necessaria, pertanto, l'attivazione di processi educativi modellizzanti, per promuovere un'autogestione consapevole, capace di arginare sia le deviate forme d'emulazione dall'emozionalità oscilante e che incidono sulla co-costruzione di relazioni liquide e significativamente labili, sia sulle altre tipologie di deriva emozionali, quali causa di una totale disconnessione emozionale (De Giuseppe, 2020a). Una deriva emozionale mal gestita richiama al bisogno educativo di supportare i neo bisogni socio-psico-educativi di sostenibilità comunitaria e mutuo ri-conoscimento in modelli relazionali-integrati di *cittadinanza della conoscenza* (Corcoran et al., 2017) e riqualificazione ecostenibile- inclusiva.

Per questo motivo, la FI stimola alla auto-produzione di modelli di *vicinanza d'oltre confine*, che oggi più che mai, consentono forme d'interconnessione ubiquitaria transnazionale, per affrontare e gestire anche il quotidiano e forzato isolamento da pandemia. Infatti, la macro architettura progettuale FI è proiettata alla promozione di una *cultura sistemica dell'interdipendenza* e della *vicinanza*, attraverso la trasposizione didattica (Chevallard, 1985) di metodologie socio-psico-pedagogiche. Si investe in visioni di sostenibilità e modellizzazioni educativo-interpretative, capaci di favorire un qualitativo sviluppo sostenibile della persona e della società (Unesco, 2020), attraverso processi di autoconsapevole *gestione emozionale*.

Viene attribuita una centralità formativa all'educabilità intersoggettiva e alla capacità di gestione emozionale pro-sociale, volta ad arginare i derivati emozionali dell'iper-complexa *metamorfosi del sentire e del percepirsi*, per essere nel mondo (Merleau-Ponty, 1945). La logica connettivista del modello FI investe nella catalisi di un arousal intermedio, *emotivamente modulato*, garante di autocontrollo, di ripristino dagli stati di *iper o ipo-vigilanza*, che inficiano il processo di apprendimento e di regolazione emozionale.

Il radicamento in *visioni* fenomenologico-ermeneutiche (Heidegger, 1927), incidenti sugli stili d'apprendimento, cognitivi e d'attribuzione e sulla co-costruzione inclusiva di socio-contesti formali, informali e non formali consente lo sviluppo di ontologie duttilmente polisemiche, in perenne ri-progettazione strutturale bottom up, diacronica, e top down, sincronica (Urry et al., 2016).

Sono questi i presupposti epistemologici ed assiologici teoretico- metodologici che collocano la FI sperimentata presso l'Università degli Studi di Salerno dal 2014 e attualmente in sperimentazione, come modello possibile per fronteggiare i derivati da status d'emergenzialità socio-psico-educativi, attraverso una didattica di *gestione-trasformativa* al ri-equilibrio sistemico-ecologico (Corcoran, et al. 2017), nell'interdipendenza ubiquitaria, per una promozione inclusiva di forme reticolari di socialità (Bronfenbrenner, 2002). L'utilizzo didattico di *schemi di significato* situati e interrelati (Mezirow, 2003) si rifa ad un'ermeneutica che riposiziona e ri-configura stock di conoscenze emotivamente disseminate, riprodotte in un bricoleur di nodali saperi interconnessi e collocati temporalmente per contesto formale, non formale e informale. Viene, in tal senso, ribadito il valore educativo della didattica semplice (Sibilio, 2014) radicata in livelli di complessità crescente e logiche di scomposizione di macro unità problematiche in sottoproblemi (Berthoz, 2011).

L'architettura pedagogica della FI si pone come modello propulsivo cogenerativo di nuovi modelli comportamentali inclusivo-ecologico-prosociali, generati dalla e nelle interazioni situate agente-agente / agente-ambiente, agenti ambienti.

L'analisi de-costruttiva (Derrida, 1972) della FI stimola processi emotivo-decisionali in grado di inter-agire nei processi di ricostituzione prosociale-inclusiva del *self*, mediante 4 macro-fasi progettuali, trasformative (Mezirow, 2003), che si avvalgono sia della trasposizione didattica della Frame Analysis (Goffman, 1974), applicata seguendo un approccio top down e la prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 2002) organizzata in logica cooperativa bottom-up, dal micro al macro sistema.

L'algoritmo semantico della macro architettura progettuale della FI in matrice EIPS (Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare) segue un procedimento sistematico, in una procedurale successione di funzioni di ciclica e sequenziale linearità, che ripercorre il computational thinking (De Giuseppe, 2020b).



Fig. 1) Algoritmo semantico FI, modulare ricorsivo, lineare

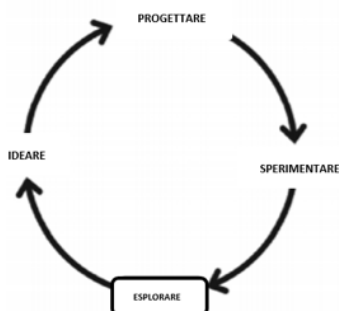


Fig. 2) Algoritmo semantico FI, modulare ricorsivo, circolare

Siamo in presenza di un'applicazione della didattica capovolta (Bergman, & Sams, 2012) integrata alla didattica semplice (Sibilio, 2014), per cui la scomposizione dei problemi in sottoproblemi avviene in un ordine sequenziale ordinato, modulare e ricorsivo, che ripercorre il pensiero computazionale, ma anche l'analisi del frame di Goffman (1974), incentrato sulla co-costruzione delle reti semantiche emotivamente significative nei processi attivatori di conoscenze, abilità e competenze.

Le quattro macro fasi del modello sono:

1. (E) *Esplorare*- situazioni emotivamente rilevanti (Key), indagando attraverso per-corsi di categorizzazione selettiva emotivo-cognitiva, si investe nella costruzione di ontologie d'espressività emozionale in Inquiry learning (Kuhn, et al., 2000) , funzionali a selezionare risposte dalla coerenza interna.
2. (I) *Ideare*- la scoperta di correlati inquadramenti possibili (Frame) funzionali a delineare traiettorie discovered oriented (Bruner, 2009), per il disvela-

mento di una visione plurale/integrale dell'oggetto della conoscenza indagato.

3. (P) *Progettare*- procedure risolutorie nodo-concettuali metacognitive (Framing) di padronanza emotivo-interpretativa, in mastery learning (Bloom, 1971), per co-progettare tras-formazione della situazione-problema investigata e predisporre ad una co-costruzione plurale di contesti democratico-esperenziali inclusivi.

4. (S) *Sperimentare*- applicazione dell'*Experiential Learning* (Kolb, 1984) per regolare la risposta emotiva e l'individuazione di retroattive risolutività (Framework) in risposta a bisogni emotivi inquadrati mediante un processo attivo di auto ed etero-osservazione dell'esperienza vissuta.

Anche l'assessment del modello d'inclusività-àsistemica FI è organizzato perseguendo la prospettiva dialogico-ermeneutica dei processi educativi, che riposizionano il sé individuo in circolare fee il sé collettivo in una prospettiva proattiva di rivalutazione dei processi significativi volti oltre che alla cocostruzione di conoscenza e alle abilità di ordine elevato, soprattutto a processi rielaborativi di capability prosocial approach. In FI, la valutazione diventa di per sé un processo relazionale-formativo di corresponsabilità partecipata, che contribuisce a delineare approcci educativi all'alfabetizzazione ecologica (Corcoran, 2017). Per favorire la attivazione di feedback retroattivi atti a promuovere esperenzialità formative ecosostenibili, le quattro rubriche valutative (1-conoscenze/abilità; 2-competenze comunicative; 3- competenze cognitive/metacognitive; 4-competenze sociali/pro-sociali) sono organizzate in prospettiva bottom up, crescente, dal micro al macro descrittore (De Giuseppe, 2018), tenendo conto delle fasi procedurali e dei livelli cooperativi di complessità crescente (Sibilio, 2014).

Tutto ciò consente di superare intrinseci rischi epistemologici che riconducono il processo apprenditivo ad ottiche individualistiche a favore di prospettive epistemologico-antropologiche, d'impianto socio-culturale.

Lo studio pilota longitudinale-multi-prospettico di tipo interpretativo-descrittivo-trasformativo, multi-metodo è stato condotto tra il 2014 e il 2017, in spazi formali (corsi accademici, scuola) e informali dell'Università degli Studi di Salerno, ha coinvolto 1822 studenti.

Le ipotesi di ricerca verificate sono state: il modello promuove competenze pro-sociali inclusive; contesti in una prospettiva ecologico-sistemica inclusiva.

Le domande generali della ricerca (De Giuseppe, 2018) sono:

Domanda di ricerca 1): il modello di inclusione capovolto modifica il tuo metodo di studio e influenza gli stili di apprendimento, cognitivi e di attribuzione (comunicativi, relazionali, cooperativi), promuovendo la formazione di profili individuali e collettivi inclusivi e plurali?

Domanda di ricerca 2): La Flipped Inclusion influenza la promozione di contesti inclusivi?

I dati di ricerca sono stati raccolti attraverso l'integrazione di strumenti e metodologie di ricerca qualitativa e quantitativa.

La ricerca quantitativa è stata condotta attraverso: questionari in ingresso e finali; analisi comparativa delle schede strutturate di valutazione (monitoring) per livelli (fase individuale, di micro-meso-eso e macrogruppo) e di auto-valutazione (processing) per ruolo; 2) re-test a distanza di 3 anni dall'applicazione del modello FI ad un campione composto da 80 partecipanti (studenti e stagisti), per cui è stata realizzata una comparazione sincronica degli stessi per corso e per fasi dei percorsi; 3) la somministrazione in ingresso e in uscita ad un campione di 20 persone (studenti e stagisti) del Toronto Empaty Questionnaire funzionale alla decodifica

della cognizione sociale e alla valutazione della promozione del comportamento prosociale.

Il metodo qualitativo della ricerca si è avvalso sia di interviste con *mini-focus group* formati da 4 persone che della tecnica di ricerca etnografica, metodologicamente fondata, basata sulle osservazioni empiriche sul campo), valutazioni descrittive dei Learning Object prodotti. Si sommano, inoltre, i giudizi descrittivi degli artefatti emotivo-interpretativi, prodotti sia individualmente che in micro-meso-eso e macro-gruppo.

2. Flipped Inclusion e prima fase della ricerca: Meta Analisi

I dati relativi alla somministrazione del post-test effettuato tre anni dopo la sperimentazione sul campione di studenti che hanno partecipato alla ricerca, corroborano la fiducia circa la validità del modello FI, per la progettazione di processi e contesti di inclusione socio-sistemica, presupposto di ri-educazione all'esercizio della flessibilità regolatoria emotiva e comportamentale. Emerge, infatti una significativa prevalenza dei trend positivi.

In risposta alla prima domanda di ricerca relativa all'incidenza trasformativa del modello sugli stili d'attribuzione e profilo in prospettiva plurale inclusiva, emerge quanto segue (Fig.3):

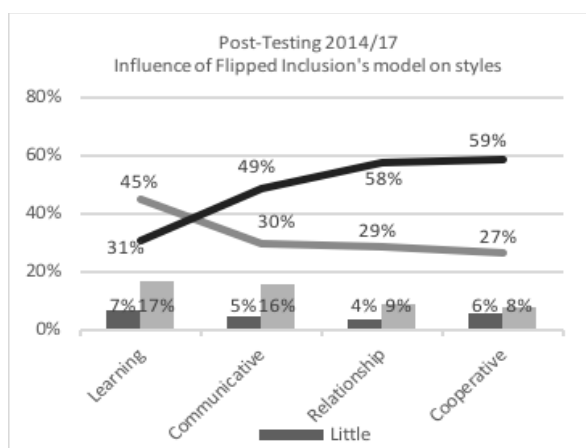


Fig. 3) Influenza del modello FI sugli stili 2014/2020

Il 45% dei partecipanti ha riscontrato un cambiamento nel proprio stile di apprendimento (conoscenze e abilità), il 45% nello stile di comunicazione, il 58% un impatto sullo stile cooperativo e il 59% sullo stile relazionale con la significativa ri-modulazione di *stili attributivi* (De Giuseppe, 2018), possibili predittori di migliori risultati relativi all'utilizzo delle *strategie di regolazione emozionale* sperimentate. Per il 6% del campione, il modello di inclusione capovolta non ha influenzato il loro stile di comunicazione (Fig. 1).

Inoltre, le evidenze scientifiche dimostrano che il 45% del campione ha percepito una modifica del profilo prosociale-inclusivo, presupposto per la costruzione di singolarità emotive che incarnano la pluralità psico-affettiva in un'ottica di sviluppo ecosostenibile (Fig.4).

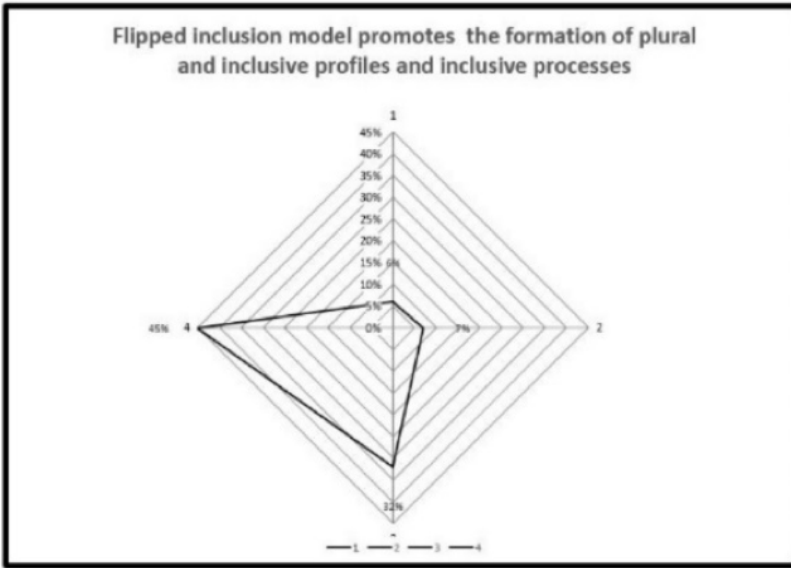


Fig.4 - Dati percentuale - Promozione di profili e processi inclusivi (De Giuseppe, Corona 2020a,p. 81)

L'analisi dei risultati sperimentali in risposta alla seconda domanda di ricerca ha evidenziato l'incidenza trasformativa del modello FI sulla promozione inclusiva dei contesti (Fig. 5).

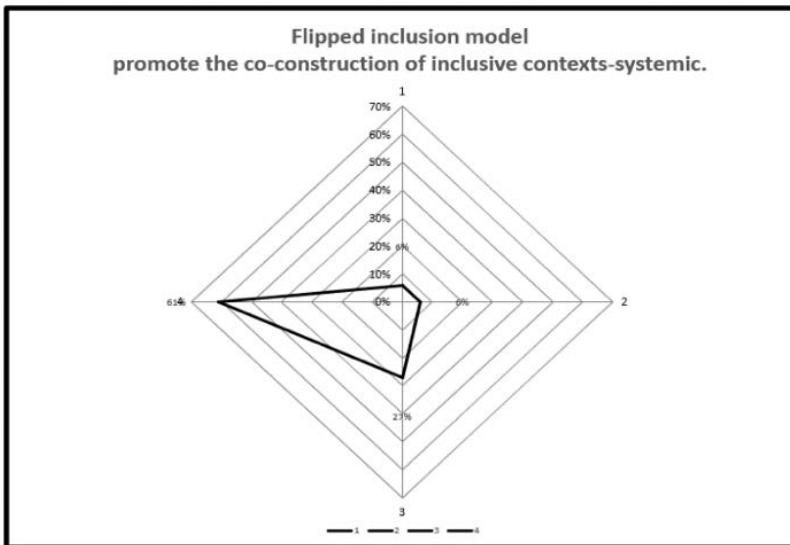


Fig. 5 - Dati percentuale - Promozione di contesti inclusivi (De Giuseppe, Corona 2020a, p. 81)

In conclusione, si può asserire che dai dati di ricerca quali-quantitativi emerge che il modello di inclusione capovolta ha favorito la promozione di un contesto inclusivo, attraverso una modifica del proprio stile di attribuzione in ottica pro-sociale. Tuttavia, il valore probabilistico delle conclusioni della ricerca educativa induce ad ampliare il campione; su questo si è fondata anche l'interesse a proseguire la ricerca.

3. Fenomenologie della regolazione emotiva nella società della trasparenza in epoca Covid Sars-Cov2

La *società della trasparenza* (Byung-chul, 2012) nella spirale emergenziale pandemica ha indotto a forme disfunzionali della vita emozionale, caratterizzate da profili anestetizzati o emotivamente instabili, incapaci di regolare pensieri, comportamenti e stati somatico-fisiologici, di utilizzare strategie di regolazione adattive degli stati emotivi. Le iperstimolazioni della realtà tecnoliquida stanno plasmando agiti emozionali in un permanente status d'emergenziale processualità fisiologica, attentivo-cognitivo-motivazionale che consente all'individuo di soddisfare solo immediate esigenze sociali, attraverso il perseguimento di scopi e micro-obiettivi di vita personale, privi di visioni ecologiche e missioni prospettiche sostenibili.

Il periodo da crisi pandemica richiama al bisogno di educare ad una modulazione consapevole e simultanea delle emozioni (Gross, 2015), capacità che è correlata al ruolo del contesto sociale e dei processi relazionali, al *benessere qualitativo della vita*, per la connessione del concetto di *salute* all'istanza psichica del sé, al *funzionamento emotivo* (Damasio, 2000). Mediante processi di regolazione emozionale, di gestione modulatoria delle risposte emotivo-affettive, l'individuo interagisce in modo efficace e funzionale alle circostanze situazionali, agli stimoli significativi provenienti dal contesto.

Se non opportunamente regolate e modulate, le emozioni possono indurre ad una maggiore rigidità, all'inazione paralitica, che si interpone alla realizzazione dell'autenticità del sé, allo sviluppo delle potenzialità individuali, o generare reazioni eccessive che non consentono di investire in pratiche riflessive e in processi di controllo inibitorio, problematiche che in una tale storica fase risultano molto più critiche. Non a caso, l'*assenza di meccanismi emotivo-modulatori* è correlata all'insorgenza di condotte disadattive, a varie forme di disagio psicopatologico all'internalizzazione e all'esternalizzazione di difficoltà sociali e di sviluppo pro-sociale.

La *genesì della regolazione emotiva* è rintracciabile in un nesso di interrelazione funzionale di *fattori sia intrinseci* (cognizione, sistemi neuro-fisiologici, meccanismi biologici) che *estrinseci* (legame psicoaffettivo primario, agenti socializzanti), a conferma che caratteristiche ambientali e interazioni sociali influenzano la capacità di regolare gli stati emotivi (Shaver, & Mikulincer, 2007).

A tal proposito, le evidenze scientifiche dimostrano che:

1. le finestre temporali di massima plasticità cerebrale nella capacità di modulazione emozionale caratterizzano le fasi evolutive infantile e adolescenziale, a cui si associano le maggiori modifiche somato-psicologiche;
2. i primissimi eventi psicosociali stressanti si associano ad un'incremento anatomico-strutturale di settori del corpo amigdaloideo, con riduzione dell'ippocampo, della corteccia prefrontale e alterazioni della densità delle spine dendritiche, con ripercussioni sui processi di gestione emotiva ;

3. pattern di interazioni pluri-ripetuti cablano l'introiezione di schemi mentali, di strutture affettivo-cognitive di rappresentazione simbolica dell'essere-in sé nel mondo;
4. l'incancrenirsi di posture ideo-affettive, di predisponente agentività cognitivo-emotiva, pur tendendo ad autosostentamento si ri-strutturano ricorsivamente nelle esperienze di socializzazione situata, per la neuroplasticità morfo-funzionale della circuiteria emotiva.

James J. Gross (2015), psicologo americano, considera le emozioni e la loro regolazione una funzione del continuo interscambio tra persona ed ambiente. Per il modello modale delineato dallo studioso, l'attività di regolazione emozionale è legata alle dinamiche del processo di generazione dell'esperienza emotiva, che si sequenzializza in quattro passaggi propedeutici-paradigmatici:

1. *Situazione*: emotivamente rilevante, reale o immaginata;
2. *Attenzione*: rivolta verso la situazione emotiva;
3. *Valutazione*: interpretazione dell'evento emotigeno;
4. *Risposta*: generazione della reazione emotiva con cambiamenti nei sistemi di risposta neurobiologici, comportamentali e fisiologici. (Fig.6-7)

Giacché ogni *risposta* emotiva può causare modifiche *situazionali*, tale modello prevede un ciclo di feedback dinamico-ricorsivo *Risposta (4) Situazione (1)*: l'individuo ha possibilità agentiva sui singoli step di elaborazione emotiva, dalla direttività *attentiva* alle *valutazioni* cognitive e *responsivo*-fisiologiche caratterizzanti l'esperienza emotiva (Gross, & Thompson, 2007).

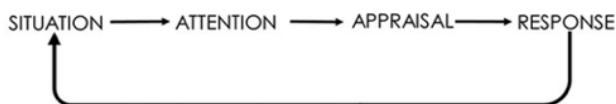


Fig. 6) Rappresentazione del processo di generazione dell'emozione in formato lineare (McRae, Gross, 2020 p.2)



Fig. 7) Rappresentazione del processo di generazione dell'emozione in formato circolare (Gross, 2015, p.4).

In tal senso, per Gross la regolazione delle emozioni avviene attraverso *cinque famiglie di strategie*, che si collocano lungo la sequenza del processo di generazione dell'emozione, le quali consentono di modificare, modularle, influenzare i livelli di risposta emotiva (Gross, 2014).

Le stesse sono correlate di *strategie selettive* (Fig.8-9) organizzate a seconda del momento in cui intervengono (English et.al, 2016).

1. *Selezione della situazione*, intesa come la scelta di azioni che permettono di elicitare stati emotivi piacevoli o di evitare l'esposizione a situazioni potenzialmente capaci di provocare emozioni indesiderate (strategia di *evitamento*).
2. *Modifica della situazione*, che mira ad intervenire sul contesto nel tentativo di produrre un'alterazione della situazione esterna, al fine di modulare l'impatto emotivo associato.
3. *Impiego dell'attenzione*, che influenza l'esperienza emotiva senza operare cambiamenti sull'ambiente circostante, attraverso il ri-orientamento del focus attentivo verso aspetti emotivamente non rilevanti o situazioni del tutto differenti (strategia della *distrazione*).
4. *Cambiamento cognitivo*, teso a modificare, mediante la reinterpretazione (strategia di *rivalutazione cognitiva*), il significato associato alla situazione; a riprocessare cause e future conseguenze della situazione contingente (strategia di *ruminazione*), nel tentativo di regolare ed accettare (strategia di *accettazione*) l'esperienza emozionale.
5. *Modulazione della risposta*, si traduce nella possibilità di influenzare la risposta emotiva modificando il livello fisiologico-comportamentale con cui l'emozione si manifesta, nel tentativo di inibire (strategia di *soppressione espressiva*) o intensificare i segni espressivi dello stato emotivo.

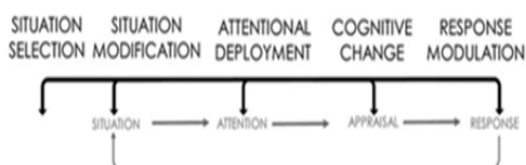


Fig. 8) Rappresentazione delle cinque famiglie di strategie organizzate sulla base del processo di generazione delle emozioni (McRae, Gross, 2020, p. 2).

Strategy family	Selected strategies	Example tactics (in job interview context)
Situation selection	Avoidance	Declining initial engagement with emotional situations (e.g., declining interview request)
Situation modification	Direct request	Taking action to influence a situation once engaged (e.g., asking to move interview to a private location)
Attentional deployment	Distraction	Directing attention (internal or external) away from the emotional situation toward nonemotional aspects of the situation or nonemotional situations (e.g., glancing at notes rather than the interviewer's face)
	Rumination	Recurrently directing attention toward causes and consequences of emotion (e.g., mentally replaying a moment in which the interviewer appeared to frown at your response)
Cognitive change	Cognitive reappraisal	Reinterpreting or reevaluating the emotional situation and/or your goals (e.g., telling yourself the interviewer was likely coached to not give overt positive feedback to applicants)
	Acceptance	Welcoming emotions with nonevaluative judgment (e.g., noticing and cultivating curiosity about manifestations of anxiety in the interview)
Response modulation	Expressive suppression	Preventing outward expression of internal emotional state (e.g., keeping face neutral to avoid expressing disappointment)
	Physiological intervention	Directly altering emotion-relevant physiology using actions or substances (e.g., slowing one's breathing rate)

Note. ER = emotion regulation.

Fig 9) Rappresentazione delle cinque famiglie di strategie, con le strategie selettive organizzate per fasi, correlate da esempi (McRae, Gross, 2020, p. 3).

Il modello modale, sequenziale-meccanicistico, delineato da Gross (2015) descrive strategie di gestione emozionale focalizzate sia sull'antecedente (*antecedent-focused*), ovvero messe in atto prima che venga generata la reazione emotiva (è il caso delle prime quattro famiglie di strategie), sia sulla *modulazione della risposta* (*response-focused*), sulla modifica degli output emotivi a livello fisiologico-comportamentale, linguistico-espressivo. Per Gross (2015) l'attività di

controllo emozionale può avvenire nei differenti livelli del processo emotivo, poiché ogni fase può essere oggetto di regolazione.

La ricerca dei meccanismi neurali e cerebrali che si attivano all'insorgenza dei processi emotivi e di regolazione emozionale ha suffragato l'inscindibilità del nesso cognizione/emozione (Wager et. Al., 2008). In tal senso, ogni comprensione è sempre *emotivamente tonalizzata* (Heidegger, 1927, p.265), per la continua e reciproca influenza di emozioni e regolazione emozionale sulla capacità di apprendimento degli individui, per l'interconnessione dei processi top-down (pensiero razionale-esecutivo) e bottom-up (emotivo-immediati/automatici).

Tale cornice teorica sembra scuotere dal *torpore* l'impellenza di un necessario *risveglio educativo*, volto all'acquisizione della capacità di identificare gli stati emozionali, di riconoscere e analizzare le strategie di regolazione emotiva come sfida del tempo presente, che sorregge le posture di un abitare etico (Gallerani, 2011).

4. Contesto e relazioni, cognizione ed emozione: analisi traspositiva del modello di Gross nella ricerca didattica

Le evidenze neurobiologiche e l'analisi dei correlati neurali del funzionamento emotivo, come da quanto analizzato ed evidenziato in precedenza, rappresentano uno stimolo propulsivo di orientamento verso le nuove prospettive di ricerca-azione del modello di progettazione esistenziale FI (De Giuseppe, & Corona, 2017), in sperimentazione dal 2014 presso l'Università degli studi di Salerno.

A tale scopo, la seconda fase della sperimentazione del modello FI, attualmente in corso, si colloca anche nel periodo storico epidemiologico da Covid-Sars19 e costituisce un esempio strategico rappresentativo del bisogno educativo immersivo con connotati di emergenza, che evidenzia anche nuove modalità di garanzia, 1) pari opportunità, 2) diritto allo studio, 3) partecipazione, 4) inclusione. Infatti, la prassi cooperativa, a partire dall'emanazione del DPCM del 24 Ottobre 2020 (contenente nuove misure in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19) e con la sospensione delle attività didattiche in Campania, confermata dall'ordinanza regionale n. 284 del 14 Novembre, è avvenuta in modalità e-learning, mediante l'ausilio di *G-Suite for Education*. Il nuovo studio esplorativo-descrittivo-trasformativo è orientato ad implementazioni traspositive di regolazione emozionale, che percorrono la logica modulare di Gross (2015) ed indaga contestualmente sull'uso comparativo, per l'apprendimento aperto e a distanza, di diversi strumenti di accessibilità Open e Distance Learning con piattaforme complex blended learning. Pertanto, sia per i riscontri emersi dalla prima fase di sperimentazione del modello FI, sia per fronteggiare i nuovi esasperati bisogni sociopsico educativi connessi all'emergenzialità da Covid Sars-2, è stata elaborata una trasposizione del modello multimodale di Gross (2015), che ripercorre le logiche dicotomiche lineari e circolari, ricorsive e modulare della matrice EIPS della FI (Fig.10).

Perseguendo i quesiti di ricerca della prima fase di sperimentazione, l'implementazione tra le fasi dei due modelli analizzati può essere così, sintetizzata:

1. Nella fase dell'Esplorare, si investe nella formazione di agenti trasformatori di contesti, capaci di rivisitare, mediante *inquiry learning* (Kuhn et al., 2000), contenuti emotivi prossimali.
2. Nell'Ideare- Analisi di problematiche emotivamente non rilevanti, o da ele-

menti della situazione investigata che creano disagio (*strategia della distrazione*), nel tentativo di modulare consapevolmente la propria esperienza emozionale (Kanske et al., 1991).

3. Nella fase Progettazione, per favorire l'attivazione di processi d'autoconsapevolezza attraverso la ricorsività semantica dell'algoritmo EIPS, si riflette sull'utilizzo della strategia di ruminazione (Martin, & Tesser, 1996) da pensiero ripetitivo orientato al sé, funzionale sia per la pianificazione di azioni risolutorie e previsionali, sia per stimolare attività di introspezione e problem solving.
4. L'ultima fase della struttura progettuale della FI Sperimentare. si punta a sviluppare la pratica del pensiero sistemico (system thinking), le abilità di valutazione e di giudizio, per attivare processi consapevoli di inibizione (*strategia di soppressione espressiva*) o intensificazione adattiva dei segni espressivi dello stato emotivo, evitando derive disfunzionali (Campbell-Sills et al.ii 2007).

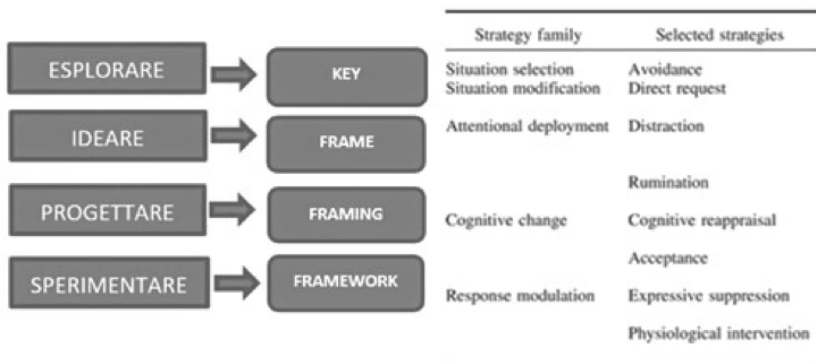


Fig. 10) Rappresentazione della famiglia di strategie e di strategie selettive delineate da Gross applicate nell'ambito delle fasi del modello FI.

Per la formazione di profili autodisciplinati, aperti alla transitorietà, al decentramento emotivo, il modello FI integrato con il modello di Gross consente "la circolare assunzione di prospettive e responsabilità diversificate" (Corona, De Giuseppe 2017, p.203) attraverso l'attivazione di un circuito interattivo di azioni umane co-responsabili e co-dipendenti.

A tal proposito, per la conoscenza del funzionamento dei processi e delle strategie di regolazione delle emozioni, in G-Suite la co-costruzione cooperativa degli artefatti inter-semiotici multimediali si avvale dell'ausilio di:

Documenti Google, come editor di testo per la produzione delle analisi sistematico-descrittive, emotivo-interpretative, delineate a partire dal contesto e dalle circostanze epistemiche dei soggetti elaboratori.

Presentazioni Google, in co-editing, per la co-creazione di diapositive informatiche visualizzabili in sequenza, volte a fornire un compendio (complesso e unitario) del corpus di conoscenze delineate.

Fogli Google, per la creazione di piani di progetto; gestione e monitoraggio dell'andamento delle attività; assegnazione di incarichi e ruoli.

Moduli Google, per creare e analizzare sondaggi personalizzati funzionali alle operazioni di pianificazione; schede di monitoring e di processing per la valutazione e l'autovalutazione degli artefatti

Per superare le barriere all'apprendimento, l'applicazione del modello FI in

Gsuite si investe sull'elaborazione di artefatti relativi all'analisi e al riconoscimento 1) del processo di generazione delle emozioni; 2) delle strategie di regolazione emotiva; 3) della consapevolezza dei processi di modulazione emozionale (Gross, 2015), mediante: display braille; screen reader e scorciatoie da tastiera; sottotitoli in tempo reale; le funzionalità dei Chromebook (come ChromeVox), in una rete di interazioni di accessibilità inclusiva.

L'attivazione dei processi di sintonizzazione emotiva, di co-costruzione relazionale, di scambio, dialogo e negoziazione sociale, anche nella virtualità cooperativa, formale, cross-mediale di G-Suite, investe nell'acquisizione della capacità di controllare esperienze e vissuti emozionali, di rispondere in modo efficace ai bisogni altrui e personali. L'utilizzo della suite di strumenti di *Google Workspace*, disponibili per il cloud computing e la collaborazione a distanza, applicato strumentalmente per perseguire gli scopi del modello FI è stato organizzato con la creazione di una classe virtuale in *Google Classroom*, piattaforma e-learning; la scelta dei componenti, la regolamentazione e l'assegnazione alternata dei ruoli (Leader, Controllore, Facilitatore, Elaboratore) mediante i servizi di audio/videoconferenza in *Google Meet*.

Attraverso la predisposizione di incontri prestabiliti online in *Google Calendar*, le analisi emotivo-interpretative, elaborate individualmente, vengono condivise in *Meet*, archiviate in *Google Drive*, ed utilizzate come punto di partenza per la creazione di nuovi prodotti multimediali gruppali, nel riflesso costitutivo di profili emotivo-policentrici modulati. In tal senso, la logica reticolare in FI, anche nell'applicazione in G-Suite, investe sulla riflessione esperienziale delle strategie di regolazione emozionale, sia attraverso la strutturazione dei singoli nodi epistemici-progettuali, che mediante la delineazione di artefatti micro-meso-eso e macro-gruppali (Bronfenbrenner, 2002).

In linea con il modello modale delineato da Gross (2015), la nuova prospettiva della ricerca sta ricercando risposte educative al bisogno sociale di contribuire ad una gestione emozionale fondata sul consapevole riconoscimento delle emozioni e delle strategie di regolazione emotiva. Mediante un processo di perenne ridimensionamento ontologico, in FI viene recuperato il ruolo emancipativo ed ever-sivo della co-partecipazione interattiva, correttivo *linfatico* per enucleare *forme di vita integrate* (emotività-conoscenza) e cablare schemi mentali votati al disciplinamento della "voce dell'Essere" (Heidegger, 1927).

Conclusioni

I risultati della sperimentazione obbligano ad una riflessione fenomenologica sull'esigenza di riedificazione prosociale-inclusiva del tessuto sociale e dei profili identitari, ai fini di una ricomprensione della vita emotiva, dell'esistenza nella sua completezza, nel tentativo di *abitare* il disincanto entropico-conoscitivo della dilacerazione culturale cross-mediale. In tal senso, l'azione educativa in FI si caratterizza per il suo investimento educativo nel *culto dell'emotività* (Lacroix, 2002). Per la formazione di Persone, capaci di modulare il processo generativo emozionale (Gross, 2015), ripristinare agiti disfunzionali e restituire un equilibrio sistemico nel pensiero, nel comportamento e nelle relazioni (strategie di regolazione emotiva), il modello FI investe nella stimolazione di processi cognitivi, attentivi, e di decision making per gestire complesse esigenze situazionali.


Nell'intessere la sociale necessità di dischiudere un'umanità autentica, intenzionalmente atteggiata, orientata alla Qualità di vita, il modello FI sollecita la tras-

formazione ontologica delle nuove fenomenologie, agenti sintetici capaci di coordinare comportamento espressivo e disposizioni pro-sociali all'azione. Si rivela, in tal senso, la ri-costruzione educativa dell'Esserci come essere-nel mondo, interprete della condizione presente, "emotivamente situato nel suo essere stesso, e già sempre insediato in determinate possibilità" (Heidegger, 1927, p. 183).

Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Bloom, B. S. (1971). *Mastery learning*. In J. H. Block. *Mastery learning: Theory and practice* (pp. 47-63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byung-Chul. H. (2012). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). *Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 542-559). The Guilford Press.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoirenseigné*. La Pensée Sauvage: Grenoble.
- Commissione delle Comunità Europee (2020). <http://www.europa.eu.int/comm/elearning>, last accessed 12/06/2020.
- Corcoran, P. B., Weakland, J. P., Wals, A. E.J. (2017). *Envisioning futures for environmental and sustainability education*. Wageningen Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- Corona, F., De Giuseppe, T. (2017). *Metodologia Flipped tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive*. *Formazione & Insegnamento*, 25, (2), 409-420
- Damasio, A. (2000). *Emozioni e Coscienza*. Milano: Adelphi.
- De Giuseppe, T. (2018). *Flipped Inclusion. L'impianto teoretico tra bisogni emergenti e prospettive epistemologiche*. Differenze. Roma: Aracne.
- De Giuseppe T. & Corona F. (2020a). *Flipped Inclusion Between Educational Emergencies and Transformative Socio-Semiotic Didactics* In J. Delello (a cura di) *Disruptive and Emerging Technology Trends Across Education and the Workplace*. (pp. 52-89). Pennsylvania (USA): IGI Global.
- De Giuseppe, T., Ianniello, A., Corona, F. (2020c). *The Transformativity of the Flipped Inclusion Model, between Anthropocentric Ergonomics of Social Capital, and Ecological-Systemic Empowerment*. *Information*, 11, pp. 1-35.
- Derrida, J. (1972). *Positions*. Paris: Minuit (trad. it.) M. Chiappini, & G. Sertoli (1999) *Posizioni*. Verona: Bertani.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan, New York
- English, T., Lee, I. A., John, O. P., & Gross, J. J. (2017). *Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals*. *Motivation and emotion*, 41(2), 230-242.
- Gallerani, M. (2011). *L'abitare etico*. Napoli: Loffredo.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Roma: Armando.
- Gross, J.J. (2015). *Emotion regulation: Current status and future prospects*. *Psychological Inquiry*, 26 (1), 1-26.
- Gross, J.J., Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi (1927).
- Kanske, P. & Heissler, J., Schönfelder, S., Bongers, A., Wessa, M. (1991). *How to Regulate Emo-*

- tion? Neural Networks for Reappraisal and Distraction. *Cerebral cortex*, 21, 1379-88.
- Khan, M.M.R. (1992). *Lo spazio privato del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuhn, D., Cheney R., Weinstock M. (2000). *The development of epistemological understanding*. *Cognitive Development*, 15, pp. 309-328.
- Lacroix, M. (2002). *Il culto dell'emozione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2014). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*. Lecce: Pensa.
- Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). *Some ruminative thoughts*. In R. S. Wyer Jr. (Ed.), *Ruminative thoughts* (pp. 1-47). Hillsdale, NJ Erlbaum.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9.
- Merlau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Nietzsche, F. (1983). *Crepuscolo degli idoli*. Milano: Adelphi.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E, accesso 11/01/2021.
- Puddu, L., Raffagnino, R. (2013) *Regolazione e disregolazione emotiva: apporti conoscitivi e applicativi per la psicologia forense*. *Psicologia e Giustizia*, 14, 1.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2007). *Adult Attachment Strategies and the Regulation of Emotion*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 446-465). The Guilford Press.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>, last accessed 12/06/2020.
- Urry, H.L., et. alii (2016). *Amygdala and ventromedial prefrontal cortex are inversely coupled during regulation of negative affect and predict the diurnal pattern of cortisol secretion among older adults*. *Journal of Neuroscience*, 26, pp. 4415-25.
- Wager, T. D. et. alii. (2008). *Prefrontal-subcortical pathways mediating successful emotion regulation*. *Neuron*, 5, pp. 1037-1050.



Per costruire competenze orientative:
ambienti di apprendimento e professionalità docente
To make guidance skill:
learning environments and teacher's professionalism

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno - maricciardi@unisa.it

"L'insegnante mediocre racconta.
Il bravo insegnante spiega.
L'insegnante eccellente dimostra.
Il maestro ispira."
(Socrate)

Abstract

This article is characterized by a vision of orientation as an educational strategic action, the founding structure of learning (see Mannese, 2020), in the theoretical framework of the life design paradigm (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, & van Vianen, 2009), which emphasizes the constant evolution of the subject-person (Cambi, 2010) and his capacity for adaptation, narration and awareness, in relation to the construction of the Self. It focuses on the importance of self-regulation skills, in consideration of the purpose of activating reflective training processes, in the perspective of existential paths. It deals with the question of useful methodologies to promote self-assessment of the skills that are the basis of the ability to direct oneself in learning. Attention is focused on the possibilities of intervention related to didactics for guidance (La Marca, 2015), for the development of the predisposition towards a specific choice (Annacchini, 2017). In particular, it is highlighted how an effective teaching practice, in terms of skills acquisition, requires the construction of adequate learning environments, mediation schemes between the disciplines intended both as expert knowledge and as didactic knowledge, concerns the teaching professionalism in its different spheres of expression / action and the main ontological and methodological components of didactic science.

Muovendo da una visione dell'orientamento quale azione strategica di natura educativa, struttura fondativa dell'apprendimento (cfr. Mannese, 2020), inserita nella cornice teorica del paradigma del *life design* (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, & van Vianen, 2009) - che pone enfasi sulla costante evoluzione del soggetto-persona (Cambi, 2010) e delle sua capacità di adattamento, narrazione e consapevolezza, in funzione della costruzione del Se - il presente contributo si concentra sul rilievo delle capacità di autoregolazione al fine di attivare processi di formazione riflessiva attenti ai percorsi esistenziali. Ponendo la questione delle metodologie utili a promuovere l'autovalutazione delle competenze

alla base della capacità di dirigere se stessi nell'apprendimento, l'attenzione si concentra sulle possibilità di intervento legate alla didattica orientativa (La Marca, 2015), per lo sviluppo della predisposizione verso una determinata scelta (Annacontini, 2017). Si evidenzia, in particolare, come una pratica didattica efficace, in termini di acquisizione di competenze, richieda la costruzione di adeguati ambienti di apprendimento, schemi di mediazione tra le discipline intese sia come sapere esperto che didattico, investa la professionalità docente nelle sue diverse sfere di espressione/azione, interessando le principali componenti ontologiche e metodologiche della scienza didattica.

Key words

Guidance, Skills, Learning Environments, Teacher's Professionalism. Orientamento, Competenze, Ambienti Di Apprendimento, Professionalità Docente.

Introduzione

In uno scenario segnato da innumerevoli e profonde trasformazioni (Bauman, 2011; 2013; Ceruti, 2018; Sennett, 2008; 2012) diventa fondamentale per la pedagogia e le scienze dell'educazione avanzare modelli innovativi che rendano praticabile la migliore educabilità possibile (Piccione, 2020).

È in questa prospettiva che si ravvisa la necessità per il sistema educativo di ridefinire e proporre strategie formative che, facendo leva sulla riflessività personale e professionale, siano efficaci in termini di orientamento dei soggetti. Ciò vuol dire creare le condizioni di sviluppo della capacità di progettare il futuro, agendo per favorire l'autoconsapevolezza rispetto a prospettive e dinamiche di significato caratterizzanti le traiettorie biografiche di ciascuno (Lo Presti, Tafuri, 2020) e per «promuovere, attraverso un atto dialogico costruttivo di razionalità emergenti, specifiche abilità di autoriflessione (esplicitazione dell'implicito) e riflessione (scelta critica) sul portato culturale delle proprie esperienze e delle credenze maturate nel corso della vita, guardando al contempo alla progettazione esistenziale» (Annacontini, 2017, 67).

Come emerge dalla ricognizione operata da Restiglian, Serbati, Da Re, Maniero & Brait (2020), documenti nazionali (MIUR, 2014) e indicazioni europee (European Union, 2008; Musset & Kureková, 2018), nonché la letteratura internazionale di settore (Guichard & Huteau, 2001; Savickas, 2005, 2010; Hooley, Sultana & Thomsen, 2018) evidenziano la rilevanza dell'orientamento formativo in prospettiva *lifelong* in vista del fronteggiamento di continui cambiamenti, con flessibilità e capacità di adattamento. Si richiama l'importanza delle *soft skill*, ovvero competenze personali generali, tra le quali vi è la capacità di autodeterminazione, cioè di scelta in condizioni problematiche ed emotivamente coinvolgenti di un progetto di vita e di lavoro, e di autoregolazione di sé nei vari ambiti esperienziali (cognitivi, affettivi, operativi, relazionali), al fine di realizzare tale progetto; delle *life skill*, quali competenze personali e relazionali funzionali al governo dei rapporti con il mondo e all'approccio positivo con la vita quotidiana (Pellerey, 2017, 5). Si tratta di competenze che si sviluppano lungo tutto il corso della vita.

Ne deriva che, ai fini dello sviluppo dell'occupabilità, è necessario riconsiderare attentamente la natura del processo di orientamento professionale, tenendo conto dei processi formativi che si attuano sin dalla tenera età, in famiglia, nelle

istituzioni formali, nei contesti informali e non formali, lungo tutto l'arco evolutivo.

A partire dall'ampio lavoro sulle competenze svolto da Pellerey (2017), di seguito si propone un quadro di sintesi delle prospettive dell'orientamento, per poi soffermarsi più specificatamente sul contributo teorico-metodologico di Savickas (2009, 2014), interrogandosi sulle possibili linee di indirizzo delle azioni formative e su come un impianto teorico centrato su narrazione e costruzione di sé possa tradursi operativamente nei processi di apprendimento.

Secondo Savickas (2009, 2014), nel panorama internazionale, le impostazioni caratterizzanti lo sviluppo delle attività di orientamento professionale risultano riconducibili a tre principali filoni, distinti in base alla visione del soggetto, del mondo del lavoro e della funzione attribuita all'azione di orientamento.

Nella prospettiva definita "*vocational guidance*", il soggetto è visto come attore e sia il soggetto che il mondo del lavoro sono considerati caratterizzati da una configurazione stabile, rispettivamente, di attitudini, interessi e valori e di filiere professionali e gerarchie di ruoli; l'orientamento è volto a favorire il *matching* tra la persona e l'occupazione, e svolge una funzione di guida alle proprie scelte professionali.

Nella prospettiva della "*career education*", il soggetto è visto come agente, è inteso come soggetto evolutivo che attraverso l'impegno costruisce conoscenze, competenze e atteggiamenti orientati verso specifiche carriere professionali, secondo la sua percezione del mercato del lavoro; l'orientamento ha una funzione educativa volta a promuovere la preparazione professionale, assicura coerenza tra impostazione formativa e aspirazioni e che la percezione soggettiva della posizione lavorativa sia valida e aggiornata.

A differenza delle precedenti, la terza prospettiva, denominata "*life design*", nasce dalla constatazione delle attuali caratteristiche di instabilità del mondo del lavoro, in piena evoluzione sia sul piano tecnologico che organizzativo. L'assenza di figure e ruoli professionali predeterminati richiede lo sviluppo e il potenziamento di qualità umane e professionali del soggetto, quali strumenti di *coping* a fronte delle incertezze e della complessità del presente nonché del futuro. Il soggetto diventa attivo costruttore di sé, autore di progetti esistenziali che, nelle varie transizioni, sono investiti da forme di decostruzione e ricostruzione della propria identità professionale. Assume rilievo, dunque, - da un lato - il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale, quali dimensioni fondative lo sviluppo di sé e delle scelte da compiere; - dall'altro -, quello della narrazione nella ricostruzione e nella riflessione critica circa il proprio passato, nonché della prospettiva del futuro, nell'impegno di elaborazione/rielaborazione di un proprio progetto di vita. L'orientamento svolge una funzione consulenziale che aiuta il soggetto a costruire e sviluppare la propria identità professionale.

Come evidenzia Pellerey (2017), Savickas propone un impianto centrato sulla costruzione del percorso professionale, inquadrato sia su un piano oggettivo, quale sequenza di ruoli che una persona ricopre nella vita che su un piano soggettivo, sviluppato sulla base del pensiero o dell'attività mentale attraverso cui prende forma una storia della propria vita professionale. Nella dinamica di costruzione del percorso professionale, il linguaggio riveste una funzione nevralgica ai fini della costruzione di sé, mediante la riflessione intorno alle proprie esperienze e sul fronte delle relazioni sociali e dei ruoli lavorativi con i quali ci si confronta. Il linguaggio è, infatti, il fondamento della narrazione di sé. Costruita intorno a eventi e persone e mediante dinamiche relazionali che richiedono continue negoziazioni di posizioni sociali, tale narrazione è la storia alla base dello sviluppo

della propria identità professionale. Questa storia può essere segnata da fasi di ansia per nuovi compiti, necessità di cambiamento, fratture che scatenano tensioni e minano la propria identità professionale. Modificare la propria identità lavorativa esige rendere gli eventi della propria vita oggetto di riflessione. Il ragionamento autobiografico costituisce, infatti, il tentativo di dare un senso a sé, alla situazione, alle transizioni (Ivi, 7). «Questa narrazione permette di prendersi cura [...]. In questo modo è possibile destabilizzare alcune vecchie idee, che bloccano le decisioni da prendere e ciò generalmente favorisce una consapevolezza nuova, che facilita la scelta. Da lui stesso emerge la prospettiva per impostare una nuova storia identitaria. Questa consente di elaborare o cambiare la propria storia in modo da chiarire le scelte da compiere e attivare le azioni trasformative per affrontare la transizione» (Savickas, 2015, 9).

Nel conseguire, in termini di implicazioni operative, la centralità dell'analisi della realtà concreta di inserimento del soggetto. È dall'esame della condizione esistenziale del soggetto, dei suoi bisogni personali e del contesto sociale che deve discendere, infatti, l'azione orientativa. Tale azione deve informarsi delle visioni di orientamento (*vocational guidance, career education, life design*) più consone alla specifica configurazione, anche in maniera integrata, secondo schemi relazionali dinamici e complessi, di sintesi tra le esigenze di cambiamento poste dall'evoluzione della società contemporanea e quelle di mantenimento di una propria prospettiva di senso esistenziale, ai fini del potenziamento dell'identità professionale (Pellerey, 2017, 8).

Alla luce della ricognizione operata da Savickas e tenendo conto di quanto la rapida evoluzione sia tecnologica che organizzativa renda complicato prefigurare prospettive di sviluppo e strutturazione di specifici ambiti di lavoro, diventa significativo un approfondimento della configurazione che può assumere l'orientamento nel contesto educativo e formativo contemporaneo secondo l'impostazione del *life design*.

Considerate le difficoltà di prevedere puntualmente gli andamenti occupazionali per profili professionali e settori attività, si impone una più attenta esplorazione della domanda di formazione ed una sua rinnovata analisi, in vista delle prospettive future di occupabilità. In quest'ottica, evidenzia Pellerey (2017), assume rilievo il ragionamento sulle competenze, richiamando la distinzione proposta in sede europea tra *soft skill* (competenze personali generali), *hard skill generiche* (competenze di base culturali e tecnologiche) e *hard skill specifiche* legate a specifiche filiere professionali e constatando come i primi due tipi di competenza costituiscano una base trasversale ad ogni prospettiva occupazionale. In altri termini, anche nei processi formativi diretti allo sviluppo delle competenze richieste da uno specifico ambito di lavoro e riferibili a determinate filiere professionali, *soft skill* e *hard skill generiche* sono cruciali in termini di occupabilità, in quanto presenti nelle richieste di ogni carriera lavorativa o professionale (9).

Se è vero che *soft skill* e *hard skill generiche* rappresentano un elemento chiave in prospettiva orientativa e formativa, ciò implica la necessità di approfondire la loro natura e la profondità delle loro radici nell'intero processo di sviluppo e di apprendimento, a partire dalla stessa infanzia. In questa direzione, secondo Pellerey (2017, 9), l'attenzione si concentra sul percorso di crescita della persona e diventa crescente l'enfasi attribuita in particolare all'*empowerment*, nelle sue diverse accezioni. Pellerey lo intende nella sua valenza di potenziamento, rilevante sia in quanto processo che per i suoi risultati. Esso indica un "saper essere" e un "saper fare" che prende forma in una condizione caratterizzata da fiducia in sé, percezione di competenza, capacità di sperimentare, di confrontarsi con la re-

altà circostante. Si traduce in uno stato di ampliamento della possibilità di esercizio di controllo attivo sulla propria vita. Il potenziamento promuove, dunque, lo sviluppo della persona, favorendo l'equilibrio delle sue competenze personali, sociali e lavorative, al fine di renderla in grado di dare senso e prospettiva alla propria vita e di affrontare le sfide degli scenari lavorativi, presenti e futuri (Ibidem).

Assumendo il potenziamento come orizzonte, occorre interrogarsi sulle finalità delle azioni formative e, soprattutto, sui risvolti a livello di metodologie, tecniche e strumenti di intervento.

In questa prospettiva, le azioni formative sono tese a rafforzare il potere di scegliere, facendo leva su alcune sfere di miglioramento relative a conoscenze e competenze, stima di sé, fiducia nella proprie capacità, iniziativa e controllo delle proprie azioni, rapporti con gli altri e con l'ambiente. Tali azioni valorizzano l'auto-determinazione e l'auto-regolazione, quali dimensioni fondamentali per la direzione di se stessi nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana. L'auto-determinazione e l'auto-regolazione costituiscono le competenze strategiche per progettare e realizzare se stessi nella vita e nel lavoro, in termini di sviluppo di un progressivo e sostanziale progetto di vita personale culturale, sociale e professionale che la persona è in grado di realizzare in maniera coerente e sistematica, all'interno di un quadro adeguato di senso e di prospettiva esistenziale (Pellerey, 2006).

2. La formazione delle competenze orientative

In tale direzione, il contributo intende inquadrare le azioni di orientamento nelle esperienze educative in grado di attivare processi di formazione riflessiva attenti ai percorsi esistenziali.

Si propone, quindi, una visione dell'orientamento quale azione strategica di natura prettamente educativa, struttura fondativa dell'apprendimento (cfr. Manes, 2020), inserita nella cornice teorica del paradigma del *life design* (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, & van Vianen, 2009), che pone enfasi sulla costante evoluzione del soggetto-persona (Cambi, 2010) e delle sua capacità di adattamento, narrazione e consapevolezza, in funzione della costruzione del Sé.

È evidente come le competenze orientative non siano innate ma si apprendano attraverso le esperienze educative.

In quest'ottica, l'esperienza educativa «si qualifica, da un lato, come *transazione relazionale* tra persone e, dall'altro, come *mediazione didattica* sui saperi disciplinari/professionali, per cui le azioni del progettare, del comunicare, del valutare, competono, seppure in misura diversa, agli stessi soggetti coinvolti, in primo luogo i docenti/formatori e gli allievi/formandi» (Galliani, 2015, 11).

Quale capacità di auto-dirigere se stessi nello studio e nel lavoro, in tutto il corso della propria vita, l'orientamento esige lo sviluppo di un insieme di competenze strategiche per fronteggiare le trasformazioni che interessano formazione e lavoro nell'attualità.

Riconoscendo il rilievo delle capacità di autoregolazione nei processi di orientamento diventa interessante interrogarsi circa le metodologie utili a promuovere nei processi di apprendimento l'autovalutazione delle competenze alla base della capacità di dirigere se stessi.

Sul piano della ricerca educativa, si pone l'interesse di indagare e studiare i fattori di successo e gli aspetti critici dei modelli di orientamento, allo scopo di

determinare la relazione tra l'adeguatezza di modelli adottati, gli strumenti utilizzati e il supporto alla scelta consapevole nel contesto di transizione (Restiglian et al., 2020). I processi di transizione si caratterizzano per la messa in discussione degli schemi consolidati e l'assunzione di nuovi modelli, più utili all'inserimento del soggetto in una nuova situazione. Abbandonare e sostituire tali schemi richiede risorse cognitive ed emotive aggiuntive e può provocare disagio laddove queste non siano presenti nel bagaglio di risorse del soggetto. Si tratta, tuttavia, di momenti potenzialmente generativi, in quanto tesi al cambiamento, a condizione che il soggetto sia in grado di gestire la trasformazione, sappia come fare e sia in possesso delle competenze strategiche per muoversi verso la ridefinizione di sé, in un contesto di incertezza ed imprevedibilità.

La finalità è rendere esplicito il sostrato implicito fatto di opinioni e valori sottesi alla personale predisposizione verso una determinata scelta (Annacontini, 2017), intervenendo a livello di processi di autoregolazione dell'apprendimento, attraverso la didattica orientativa (La Marca, 2015).

3. I tratti qualificanti la didattica orientativa: competenze e risorse in gioco

Quali sono le azioni educative finalizzate a costruire risorse e strumenti utili nelle dinamiche di transizione?

Nei processi di transizione, l'inserimento del soggetto in una nuova situazione può essere sostenuto da azioni educative di valore orientativo. Esse si informano di una concezione dinamica dell'apprendimento, inteso come processo di lettura della realtà, di tipo riflessivo, che riconosce i processi di conoscenza che producono i contenuti.

La peculiarità della didattica orientativa risiede, quindi, nell'offerta, oltre che di contenuti, anche della loro epistemologia, per migliorare le capacità di apprendimento. Si coglie l'analogia con il concetto deuterioapprendimento introdotto da Bateson (1976) per indicare il passaggio ad «un nuovo livello organizzativo dei propri schemi emotivi, cognitivi e comportamentali, rispetto alle prestazioni richieste dall'ambiente» (Colazzo, 2019, 22). In quanto orientamento formativo diacronico, la didattica orientativa è centrale, dunque, nel processo di sostegno all'auto-orientamento (Marostica, 2008).

Alla luce di ciò, diventa fondamentale sviluppare una riflessione su due piani complementari. Da un lato, occorre ragionare intorno al possibile ruolo significativo svolto dai docenti, attraverso l'utilizzo intenzionale delle loro competenze professionali per la costruzione consapevole di attività ad impatto, in termini di sollecitazione della capacità di auto-orientarsi, così evitando il rischio di risultati devastanti o devianti. Dall'altro, è necessario concentrare l'attenzione sulle risorse delle discipline, interrogandosi su come dare senso al tempo della scuola per costruire strumenti di orientamento diversificati in base all'età evolutiva e personalizzati in funzione dei bisogni singolari dei soggetti in formazione.

Quali possono essere le implicazioni operative di tale riflessione?

3.1 Le principali dimensioni costitutive: ambienti di apprendimento e professionalità docente

Posto che una pratica didattica può ritenersi efficace quando consente l'acquisizione di competenze, ciò richiede la costruzione delle condizioni materiali per la realizzazione di esperienze di apprendimento e la messa in campo di un'adeguata

mediazione tra le discipline quale sapere esperto (la ricerca scientifica) e le discipline insegnate quale sapere didattico (la ricerca didattica).

Operare in tal senso significa costruire curricoli centrati sulla persona, che abbiano come traguardi competenze, che siano mirati all'auto-orientamento quale capacità di analisi di propri interessi e attitudini rispetto agli ambiti disciplinari, per creare le condizioni affinché il soggetto sia in grado di provare a fare le prime scelte di campo e sviluppare progettualità di medio respiro.

L'uso ponderato delle risorse offerte dalle discipline per l'organizzazione di esperienze ed ambienti di apprendimento costituisce il principio base della progettazione su cui si fonda la traduzione operativa del curricolo. L'attuazione del curricolo richiede la sua scomposizione in segmenti di pratica didattica concreta, strutturando il percorso in maniera significativa, attraverso la predisposizione di ogni elemento simbolico e materiale per allestire il *setting*, organizzare l'ambiente e gestire le esperienze di apprendimento/orientamento in sequenze (basate sull'organizzazione delle conoscenze) applicando modelli di progettazione del lavoro d'aula adeguati a sostenere fortemente l'apprendimento e la sua certificazione, per rendere produttivi singoli e gruppo. In questo processo sono fondamentali, sottolinea Marostica (2008), le attività e i compiti; più precisamente le attività specifiche proposte per imparare, per imparare a fare, gli specifici materiali di sussidio per affrontare una cosa per volta, pezzo per pezzo, e i compiti, la cui esecuzione attiva la mobilitazione di saperi e abilità appresi e consente la dimostrazione delle competenze possedute, rendendole valutabili e permettendo l'autovalutazione.

Si tratta di operare la svolta paradigmatica data dalla transizione dall'insegnare dei contenuti formativi in astratto, al costruire apprendimenti utili e spendibili. Tale svolta investe in maniera decisiva la professionalità docente nelle sue diverse sfere di espressione/azione e interessa le principali componenti ontologiche e metodologiche della scienza didattica: la progettazione, la valutazione, la ricerca.

Il passaggio dall'insegnamento di contenuti alla costruzione di apprendimenti esige il riconoscimento del rilievo della progettazione per *learning outcome* come area di presidio, e significa, concretamente, tendere verso la pratica di contenuti *core* connessi alla professionalizzazione della figura dell'educatore e del formatore (Del Gobbo, 2020). L'orientamento entra quindi nei processi di formazione dell'insegnante, inteso come educazione alla progettualità e al consolidamento del se professionale (Zanetti, 2020).

Come sottolineano Montalbetti e Orizio (2020), passare dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento esige un considerevole sforzo anche in campo valutativo, che chiama in causa docenti e studenti per lo sviluppo di una competenza valutativa che sia fonte di innovazione didattica. L'attivazione degli studenti nel processo valutativo (in fase di formulazione dei giudizi, definizione dei criteri e stesura di *feedback* di miglioramento) può rendere la valutazione una risorsa per la promozione di un apprendimento profondo (115-127).

Un'ulteriore dimensione costitutiva della professionalità docente coinvolta è data dalla ricerca. Questa dimensione è chiamata in causa per il suo valore strategico, sia sul piano pragmatico, potenziando la qualità dei processi attivati nella pratica didattica, sia su quello della strutturazione identitaria e della graduale definizione delle parabole di sviluppo professionale (Montalbetti, 2020). È evidente che chi insegna può contribuire notevolmente alla costruzione del se professionale di chi apprende (Zanniello, 2003). Una declinazione metodologica del fare ricerca in contesti formativi è rappresentata, inoltre, dalla ricerca-formazione, tesa alla «formazione/trasformazione dell'agire didattico e formativo e alla promozione della riflessività del formatore stesso» (Proietti, 2020, 347).

Conclusione

La riflessione condotta muove dall'intenzione di sottolineare come l'impianto educativo debba profilarsi sulla base della definizione dei bisogni formativi caratterizzanti il percorso esistenziale e di una coerente identificazione delle competenze necessarie per superare le sfide della vita poste dalle richieste formative.

Assumendo una concezione dell'orientamento quale «dimensione permanente di ogni processo educativo e formativo, fin dalla Scuola dell'Infanzia» (Pellerey, 2017, 1) che si pone, dunque, come «risposta alle nuove richieste formative che provengono dal mondo del lavoro, dalla ricerca educativa, dalle istituzioni europee e nazionali» (ibidem), e nella prospettiva teorica del paradigma del *life design* (Savickas et al., 2009), questo contributo si è concentrato sull'importanza che le capacità di autoregolazione assumono nell'attivazione di processi di formazione riflessiva, attenti ai percorsi esistenziali.

Come rievocato, l'enfasi sulle *soft skill* in vista dello sviluppo dell'occupabilità dei soggetti induce ad approfondire il concetto di competenze. Pellerey (2017) le definisce come «disposizioni stabili ad agire in maniera coerente con il proprio carattere in situazioni stimolanti» (61). Nella loro formazione riveste un ruolo centrale l'orientamento, quale processo di costruzione di sé, riferito in modo diretto al mondo del lavoro (nell'approccio di Savickas) e alla più ampia e generale crescita personale (nell'approccio di Guichard). È in questa cornice che emerge l'importanza dei processi di auto-determinazione nella stesura di un progetto di vita e di auto-realizzazione come impegno nel suo dispiegamento.

Visto il rilievo delle capacità di autoregolazione, si è ritenuto interessante porre la questione delle metodologie più appropriate ai fini dell'autovalutazione delle competenze, processo su cui si fonda la capacità di dirigere se stessi nell'apprendimento. Da qui l'attenzione si è focalizzata sulle possibilità di intervento associate alla didattica orientativa (La Marca, 2015) ai fini della formazione di competenze orientative.

Considerato che – come evidenziato da Pellerey (2017) - i processi di auto-determinazione si articolano intorno alla dimensione temporale, al senso e alla prospettiva esistenziale mentre quelli di auto-realizzazione si incentrano sulla forza volitiva (61-76), sul piano delle azioni formative attuabili è fondamentale identificare le metodologie in grado di intervenire su tali piani. Pellerey sostiene che l'attività formativa debba ricercare in maniera sistematica «un'integrazione positiva e propulsiva di tutte le competenze previste, sia quelle più personali e generali, sia quelle più culturali e tecnologiche, sia quelle più riferibili direttamente ad attività lavorative specifiche» (Ivi, 77), evocando «una pedagogia del lavoro per tutti a tutti i livelli istruttivi e formativi» (ibidem). Riguardo alla promozione dello sviluppo delle *soft skill*, non si può trascurare, tuttavia, la centralità della scelta e della dedizione personale. L'identità professionale si fonda, infatti, sull'identità personale costruita anzitutto dal soggetto, con il sostegno di ambienti di apprendimento propulsori di adeguate sollecitazioni e orientamenti fondamentali.

In quest'ottica, si è messo in risalto come nella costruzione di una pratica didattica efficace diventi significativo il ruolo di adeguati ambienti di apprendimento, di schemi di mediazione tra le discipline - intese sia come sapere esperto che didattico - e delle diverse sfere di espressione/azione della professionalità docente.

Muovendo dalla ricognizione dei tre principali filoni interpretativi dell'orientamento elaborata da Savickas ed in linea ad una visione costruttivista dell'ap-

prendimento, questo contributo si è collocato, dunque, nel quadro di riferimento del *life design*, intendendo sottolineare la pertinenza di tale paradigma rispetto agli attuali contesti educativi, formativi e professionali.

Come attestato da indagini nazionali e internazionali e richiamato dalle politiche europee, al fine di assicurare l'occupabilità dei soggetti in formazione, si impone il focus sulle competenze personali e su quelle culturali e tecnologiche generiche, che si sviluppano nei processi educativi, formativi e professionali fin dall'infanzia e non sono specificatamente riferibili a precise posizioni lavorative. In merito, Pellerey (2017) sottolinea come nella stessa direzione insistano le ricerche sul "buon lavoro" di Gardner (24) e il consistente lavoro empirico di Guichard (63). A differenza di Savickas che si concentra sulla costruzione di un sé professionale, Guichard sostiene la centralità nell'orientamento di un processo di costruzione di sé caratterizzato dall'integrazione tra le diverse prospettive esistenziali. Secondo tale approccio, la centralità del lavoro e dei percorsi professionali nella costruzione di vita deriva dal senso che le attività lavorative assumono in relazione alle esperienze che i soggetti compiono in altri ambiti.

Ne consegue che la costruzione professionale richiede una contestualizzazione all'interno della più generale costruzione di un proprio percorso di vita. Il processo formativo e orientativo è teso, dunque, ad una crescita personale articolata e integrata secondo innumerevoli dimensioni educative e formative, oltre che professionali.

Come emerso, da tale impostazione scaturiscono diverse conseguenze a livello di azioni formative ed orientative, riconducibili ai concetti di auto-determinazione e di auto-regolazione e che chiamano in causa essenzialmente l'ambiente di apprendimento e la professionalità docente.

La didattica orientativa incide sul processo di maturazione della scelta professionale, a partire da un intreccio dinamico di fattori personali e caratteristiche dell'ambiente, della realtà circostante, degli scenari produttivi ed occupazionali e del mercato del lavoro (Zanniello, De Vita, 2019). L'obiettivo è favorire, pertanto, lo sviluppo del pensiero complesso, intenzionale e riflessivo, che è indicativo di una maggiore coscientizzazione sul piano dell'identità personale, culturale e professionale (Murdaca, Palumbo, Musolino & Oliva, 2018).

L'implicazione principale che si delinea in vista del rinnovamento della pratica educativa e formativa nell'ottica dell'orientamento permanente risiede nella valorizzazione della centralità della persona e del suo sviluppo multidimensionale in ogni processo autenticamente formativo. Come evidenzia Pellerey (2017), si registra una convergenza tra le recenti indagini sulla domanda di formazione e la ricerca pedagogica rispetto al significato del concetto di competenze, intese quali «disposizione stabili ad agire in maniera valida e feconda, in modalità sensibile alle esigenze etiche e in un quadro di senso e prospettiva esistenziale» (114).

È evidente come la formazione di queste competenze - che abbiamo definito orientative - si iscriva in un processo di insegnamento-apprendimento che se da un lato promuove tali competenze personali negli studenti, dall'altro, richiede ai docenti che ne siano a loro volta in possesso. Anche nell'ambito della professionalità docente, pertanto, le competenze tecnico-operative, aristotelicamente riferite all'insegnamento di specifiche aree disciplinate o di determinati contenuti d'apprendimento, devono integrarsi con le competenze personali riguardanti «l'agire e il relazionarsi del docente secondo criteri di saggezza pratica» (ibidem).

A riguardo, in un recente contributo, Bellantoni (2020), rimarca come sia nella formazione al ruolo docente che in riferimento agli obiettivi educativi tesi alla cre-

scita degli allievi, si rivelano fondamentali le capacità umane di auto-distanziamento e auto-trascendenza (13-34). Queste capacità sono funzionali allo sviluppo armonico di una personalità e di una condotta libera e responsabile, pronta a mettere in discussione le proprie esperienze e orientata alla cura dei valori sottesi al proprio ruolo, per il sostegno ad un'efficace funzione docente e ai processi di apprendimento negli studenti. (34). Nel delineare la gestione della relazione educativa nel suo strutturarsi attraverso la professionalità docente in una formazione relazionale, Lombardi (2020) teorizza il modello *relation oriented*. In questo modello, a partire dalle competenze comunicative di base, si attivano quelle *relation oriented* fino a giungere a quelle *task oriented*, relative alle attività di apprendimento e funzionali all'acquisizione di strategie e abilità relative alle funzioni didattiche (50). Si tratta di attività fondate sulla comunicazione e sulla relazione educativa. Le competenze *task oriented* orientano la formazione delle abilità, con riferimento a personalità scolastica, ambiente scolastico e teorie sull'apprendimento, intervenendo sulle modalità di attivazione dei processi di insegnamento-apprendimento nella relazione educativa. Sono agite dalla funzione docente producendo ricadute sui processi di acquisizione degli apprendimenti e sulle modalità attraverso cui i processi di insegnamento esercitano influenza su tali dinamiche. Si qualificano, dunque, come unità complesse caratterizzate dall'interdipendenza tra le dimensioni di tipo cognitivo, emozionale, operativo e il contesto sociale (73-83).

In conclusione, emerge come gli spazi di apprendimento che promuovono l'interazione di saperi, pratiche ed esperienze sono anche luogo di formazione per gli insegnanti e consentono di mettere in campo, attraverso percorsi di ricerca-azione, nuovi approcci alla didattica per competenze, di tipo collaborativo, volti a creare connettività tra processi cognitivi, emotivo-affettivi e relazionali-sociali.

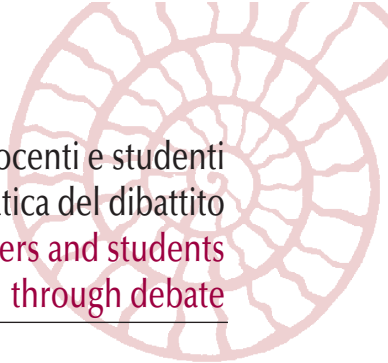
Come attestato dalla letteratura nazionale (cfr. Murdaca et al., 2018) e internazionale (cfr. Athanasou & Hosking, 2015), si tratta di accompagnare i soggetti in formazione verso scelte consapevoli, basate su processi decisionali che chiamano in causa variabili interrelate, fattori contestuali - sia distali che prossimali - che operano una funzione negoziale per apprendimenti contestualizzati, personalizzati, generativi e processuali.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G. (2017, 13 ottobre). *Orientamento in bilico tra formazione e lavoro* [Relazione a convegno]. GEO, convegno nazionale "Formazione e didattica a scuola", Università del Salento, Lecce.
- Athanasou, J., Hosking, K. (2015). Career interest card sort for vocational assessment and counselling. In M. McMahon & W. Patton (a cura di). *Ideas for career practitioners: Celebrating excellence in career practice*, (pp. 1-10). Samford Valley: Australian Academic Press.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Milano: Adelphi.
- Bellantoni D. (2020). La formazione relazione come bisogno educativo emergente. Un'indagine sul campo. In Bellantoni D., Lombardi M. G., *Relazione educativa e professionalità docente. Linee Guida per l'autoformazione e l'empowerment*. Milano: Franco Angeli, 13-34.
- Calenda, M., Milito, F., (2020). L'attualità degli studi docimologici. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, anno XIII, n. 24, 102-119.

- Cambi, F. (2010). *Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di se.* (Paper) Humana.Mente – Issue 14 – July 2010.
- Colazzo, S., (2019). Per una didattica orientativa. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 4, 21-27.
- Bonaiuti, G., Del Gobbo, G. & Torlone F., (2020). Progettare. I contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 20, n. 2, 1-15.
- European Union (2008). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies C 319/4*, Brussels.
- Galliani, L. (2015) (Ed.). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Guichard J., Huteau M. (2001). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Lombardi, M. G. (2020). Il modello Relation Oriented. In Bellantoni D., Lombardi M. G., *Relazione educativa e professionalità docente. Linee Guida per l'autoformazione e l'empowerment*. Milano: Franco Angeli, 35-50.
- Lombardi, M. G. (2020). Le competenze task oriented. In Bellantoni D., Lombardi M. G., *Relazione educativa e professionalità docente. Linee Guida per l'autoformazione e l'empowerment*. Milano: Franco Angeli, 73-83.
- La Marca, A., (2020). *Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa*. <https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/125013.2/186963/Processi-di-autoregolazione-dell'apprendimento-e-didattica-orientativa.pdf>.
- Lo Presti, F. & Tafuri, D., (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 82-88.
- Mannese, E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Marostica, F., (2008). La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autorientamento. In M.L. Pombeni, (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.
- Montalbetti, K., (2020). Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica. *Pedagogia Oggi*, 1, 168-182.
- Montalbetti, K. & Orizio E., (2020). Learning assessment skills in higher education: students at work. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 115-127.
- Murdaca, A.M., Palumbo, F., Musolino, S. & Oliva, P., (2018). L'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca. *Formazione & Insegnamento*, XVI(3), 277-289.
- Musset, P. & Kurekova, L.M. (2018). *Working it out. Career Guidance and Employer Engagement*. OECD Education Working paper No. 175, doi: <http://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>.
- Pellerey, M., (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M., (2017) (a cura di). *Soft skill e orientamento professionale*. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblcazioni/soft_skill.pdf
- Piccione, A., (2020). Pensiero, significato, cura, ovvero restituire alla pedagogia l'intensità della sua voce interdisciplinare. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 399-409.
- Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero S. & Brait D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2010). *Career adaptability: Cross-cultural examination of a model and measure*. (Paper) 27th International Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.

- Savickas, M.L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento: Erickson.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Zanetti, M.A. (2017, 13 ottobre). *Aspetti psicologici e di orientamento nella formazione degli insegnanti*, [Relazione a convegno]. GEO, convegno nazionale "Formazione e didattica a scuola", Università del Salento, Lecce.
- Zanniello, G., & De Vita, A., (2019). La progettazione del se professionale alla fine dell'adolescenza. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Lecce Pensa Multimedia Editore Vol.1, 73-81. SIRD, SIREM, SIPES, SIEMES Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019.



(Ri)formare docenti e studenti
tramite la pratica del dibattito
(Re)train teachers and students
through debate

Noemi Russo

Università degli Studi del Molise - n.russo7@studenti.unimol.it

ABSTRACT

This article aims to analyze the diffusion of the Debate methodology within the academic context. Following the Covid-19 pandemic, there was a need to rethink school organization of all levels and also within the University. Currently university teaching, especially in the training of the teachers, it's not oriented toward the development of soft skills, probably for a natural continuation in the use of traditional methodologies for the knowledge transmission. Considering the reference literature explored so far, it is possible to state that the Debate is an effective methodology to develop critical thinking and problem-solving skills. Within the contribution there is a description of an experiment started in the last academic year (2019/2020) and also carried out in the current academic year (2020/2021) at the University of Molise.

Questo contributo ha lo scopo di analizzare il livello di diffusione di utilizzo della metodologia del *Debate* all'interno del mondo accademico. In seguito alla pandemia Covid-19, vi è stata la necessità di ripensare la scuola di ogni ordine e grado ed anche all'interno del contesto universitario. L'attuale didattica universitaria, anche per quanto concerne la formazione iniziale dei docenti, non sembra orientata allo sviluppo di *soft skills*, piuttosto per una naturale prosecuzione nell'utilizzo di metodologie tradizionali di trasmissione delle conoscenze disciplinari che per la reticenza/contrarietà ad adottare metodologie didattiche innovative. In questo contesto si pone l'utilizzo del *Debate* in ambito universitario; infatti, considerando la letteratura di riferimento fino ad ora esplorata, è possibile affermare che il *Debate* sia una metodologia efficace per l'educazione al pensiero critico e alla capacità di *problem-solving*. All'interno del contributo è presente la descrizione di una sperimentazione avviata nello scorso anno accademico (2019/2020) e portata avanti anche nell'anno accademico in corso (2020/2021) presso l'Università degli Studi del Molise.

KEYWORDS

Debate, Teaching methodology, Competencies, Lifelong Learning, University teaching.
Dibattito, Metodologia didattica, Competenze, Apprendimento permanente, Didattica universitaria.

1. Introduzione

La pandemia Covid-19 ha messo in evidenza la necessità, oltre che l'opportunità, di un ripensamento dei modelli tradizionali di didattica in ogni ordine e grado di scuola. Al di là dell'esperienza della didattica *online* si ritiene opportuna una riprogettazione dei modelli formativi fondati sulla costruzione della conoscenza sia essa in un'aula tradizionale che in un'aula virtuale. Andare quindi a riscrivere e a riprogettare la dimensione in università e soprattutto quella relativa alla formazione dei docenti stessi è una opportunità a cui le istituzioni ad essa deputate devono tener conto per puntare ad una più efficace professionalizzazione dei docenti. La motivazione alla base del progetto nasce dalla volontà di diffondere anche in altri contesti formativi la metodologia didattica del *Debate*, la quale, tenendo conto delle esperienze fin qui praticate e della letteratura di riferimento, permette l'acquisizione di *life skill* trasversali e fondamentali per il *lifelong learning*, proprio perché prevede «uno scambio comunicativo guidato da regole, genericamente tra due squadre, una denominata pro e una contro, in contrapposizione tra loro su un tema da discutere, sviluppare, sostenere e difendere. Al tempo stesso è un maneggevole metodo didattico per i più vari e importanti contenuti, abilità e disposizioni che si possano promuovere in una società civile e democratica.» (De Conti & Giangrande 2017, p. 2-3).

Pertanto, lo scopo di un dibattito è convincere l'uditorio e i giudici circa l'esposizione di argomentazioni a favore di un determinato *topic*, tramite il supporto di prove ed evidenze. Un dibattito regolamentato prevede, come dice il nome stesso, regole rigorose a cui far capo che lo organizzano e ne scandiscono lo svolgimento: il rispetto dei turni di parola, della successione nell'esposizione delle argomentazioni, del tempo previsto per ciascun intervento (Snider e Schnurer 2006; Snider 2006; Freeley & Steinberg 2009; Johnson 2009; De Conti 2013b; Snider 2014).

2. Dalla Τέχνη ῥητορική al dibattito competitivo

Il dibattito inteso come τέχνη ῥητορική (arte del saper parlare) affonda le proprie radici nella culla della nostra cultura, attraverso la pratica dell'argomentare in pubblico con lo scopo di persuadere un uditorio. Dalle grandi figure appartenenti all'antica civiltà greca, come Tisia e Corace, Pisistrato, Pericle e Gorgia, Lisia e Platone, si arriva ad Aristotele, autore del più antico trattato di retorica (Retorica, IV secolo a.C.) e della divisione dell'orazione in quattro parti canoniche utilizzate ancora oggi (Conte & Pianezzola 2010).

In seguito, la retorica venne considerata come una forma di spettacolo e come unico espediente per avvicinare e preparare gli uomini alla vita politica; si ricordano figure emblematiche della retorica latina, quali Cicerone e Quintiliano (Monaco, Casertano, Nuzzo 1997), fino poi ad arrivare al Medioevo, con i metodi d'insegnamento della *lectio* e della *disputatio*, un tipo di dibattito utilizzato a fini educativi.

Successivamente, però, il dibattito con scopo didattico è stato riproposto, almeno da quanto fino ad oggi potuto rilevare, solo intorno al 1898 quando negli Stati Uniti iniziarono ad esserci le prime gare di dibattito tra le università; ciò portò ad una maggiore necessità di allenamento ed esercizio alla pratica dell'argomentare, con lo scopo di riuscire a fronteggiare qualunque posizione contraria all'interno di una disputa argomentativa.

Il dibattito competitivo è diventato sempre più una prassi utilizzata in ambito

didattico e universitario, difatti negli anni '20 del 1900, caratterizzati da una fortissima segregazione razziale in tante aree d'America, soprattutto in relazione all'istruzione, ci fu una sentenza della Corte Suprema che sancì che all'interno dei *college* i ragazzi di colore non potessero prendere parte a competizioni relative a specifiche attività contro studenti bianchi e tra queste risultava il dibattito (Fe-drizzi & Ellis 2011, p. 40).

Dopo di allora, grazie alle sue particolari caratteristiche didattiche improntate al raggiungimento di solide competenze tramite lo sviluppo di una democratica dimensione sociale, il dibattito ha incontrato una forte diffusione in molte nazioni e in più contesti, diversi non solo a livello culturale, ma anche a livello sociale ed esperienziale; ciò ha portato alla fondazione di associazioni nate con lo scopo di diffondere il *Debate* in tutto il mondo e che si differenziano tra loro per il tipo di *format* di dibattito che viene utilizzato durante le dispute argomentative.

3. Il dibattito regolamentato come metodologia didattica

Il dibattito regolamentato come metodologia di insegnamento-apprendimento nasce nella tradizione e nel mondo anglosassone e favorisce il *Cooperative Learning* e la *peer education*; lo scopo, infatti, è lavorare insieme per il raggiungimento di un obiettivo comune, permettendo la crescita di ogni attore coinvolto all'interno del processo didattico; esso viene identificato come «un esercizio di democrazia, una palestra di intelligenza, che rende protagonisti i ragazzi e restituisce alla scuola il ruolo di promotrice di pensiero, di immaginazione» (De Conti & Giangrande 2017, pp. XVIII).

La culla e la patria del *Debate* come metodologia didattica è, quindi, l'Inghilterra, dove è ampiamente diffuso nelle scuole di ogni ordine e grado, mentre, da pochi anni, ha avviato la propria ascesa anche in Italia, in particolar modo nelle scuole secondarie di secondo grado e in quelle di primo grado. Di gran lunga inferiore è l'utilizzo di tale metodologia all'interno della scuola primaria e nel mondo accademico; sono ad oggi noti i tentativi di alcune Università di inserire esperienze di natura competitiva e argomentativa ancorate al *Debate*.

Da qualche anno l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) di Trento, in collaborazione con la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento, il Comune di Rovereto e la SFI Trentino-Alto Adige, hanno avviato un progetto dal nome "A suon di parole: il gioco del contraddittorio", il quale prevede, in linea con l'idea del dibattito regolamentato, dei tornei basati sulla capacità di creare argomentazioni valide su *topic* di natura sociale e civica. I dibattiti vengono realizzati in italiano, inglese e tedesco, con l'obiettivo di sviluppare anche competenze a livello linguistico. Altra iniziativa di rilievo è quella proposta dall'Università degli Studi di Padova, con il progetto "Palestra di botta e risposta"; esso prevede l'utilizzo della metodologia didattica del dibattito regolamentato presso gli Istituti di Istruzione Superiore di I e II grado (De Conti 2019).

Dallo scorso anno accademico è stata avviata una sperimentazione di utilizzo della metodologia del dibattito regolamentato anche presso l'Università degli Studi del Molise, all'interno del corso di laurea in Scienze della formazione primaria. La metodologia di ricerca utilizzata è quella dell'osservazione diretta su campo e l'utilizzo dell'intervista e del questionario da somministrare agli studenti al termine del corso.

4. L'esperienza dell'Università degli Studi del Molise

Dallo scorso anno accademico (il 2019/2020) è stata avviata una sperimentazione presso il corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi del Molise.

Il progetto, realizzato nell'ambito dell'insegnamento di Educazione economica e finanziaria, ha come fine l'utilizzo della metodologia del *Debate* nelle attività formative universitarie, con lo scopo di ribaltare la prospettiva e promuovere questa prassi didattica con i futuri maestri e maestre che poi potranno utilizzarla in aula con i loro alunni.

I primi incontri avuti con gli studenti di Scienze della formazione primaria sono stati organizzati in modo tale da presentare una spiegazione generale circa il dibattito regolamentato, le origini di tale pratica e lo stato dell'arte; dopodiché sono stati avviati dei dibattiti *impromptu*, che prevedono tempi di preparazione ed organizzazione molto brevi rispetto ai dibattiti preparati. Questi sono stati pensati in relazione alla volontà di avviare gli studenti alla pratica del dibattito, per rompere il ghiaccio e far sì che si sentissero inseriti in una personale *comfort zone*. Per questa prima fase i *topic* sono stati estratti da uno dei manuali principali della disciplina, "Il Debate nelle scuole" di Christopher Sanchez (2018):

- "Internet è il maestro migliore."
- "Nelle scuole bisognerebbe leggere di meno e far vedere più film."
- "Le uniformi scolastiche dovrebbero essere obbligatorie".

Nelle lezioni successive sono state create le squadre per la stesura delle argomentazioni. I *topic* scelti per il dibattito sono collegati al programma di studio della disciplina di riferimento, in modo tale da permettere agli studenti di notare la forte funzionalità che ha questo strumento didattico in seno ad uno studio reale e competente.

Gli argomenti su cui sono stati incentrati i singoli dibattiti regolamentati sono:

- "La paghetta settimanale è fondamentale in ambito educativo."
- "Sarebbe opportuno introdurre l'Economia a livello curricolare, quindi come nuova disciplina."
- "È indispensabile che ogni docente venga formato nell'ambito dell'educazione economica."
- "Economia e finanza non sono argomenti adatti ai bambini."

In seguito alla somministrazione dei *topic*, gli 80 studenti che hanno seguito il corso sono stati suddivisi in gruppi di lavoro per la stesura dei singoli dibattiti. L'*iter* presentato per l'analisi e la preparazione delle argomentazioni a favore della propria tesi segue la strategia di pensiero del "*see/think/wonder*", quindi prima uno sguardo generale sull'argomento che si sta trattando tramite l'osservazione di fattori facilmente individuabili (*what do you see?*), poi il pensare maggiormente in maniera approfondita, andando a riflettere sulle singole variabili che lo influenzano (*what do you think about that?*), arrivando infine a meravigliarsi della scoperta fatta (*what do you wonder?*). È una strategia che permette di incentivare la curiosità, la voglia di indagare, un pensiero di ordine superiore, coinvolgendo l'intero gruppo nelle attività che si stanno svolgendo.

La sperimentazione messa in pratica ha previsto non solo che gli studenti dibattessero, ma anche che valutassero a turno i dibattiti dei propri colleghi, ve-

stendo così sia i panni di *debaters* sia quelli di giudici. Le valutazioni dei dibattiti sono state effettuate tenendo in considerazione i parametri tradizionali utilizzati nel *format* di dibattito maggiormente diffuso a livello internazionale, il *World Schools Debate*: strategia, stile e contenuto (De Conti 2013a; Giangrande 2019). A queste voci sono stati, però, applicati alcuni adattamenti proprio per l'insegnamento universitario. Il momento della valutazione è da considerarsi quello maggiormente formativo all'interno di un dibattito regolamentato perché permette di sviluppare non solo la competenza valutativa in generale, ma anche quella di autovalutazione poiché viene richiesto ai giudici di fornire un *feedback* quanto più oggettivo e esente da pregiudizi. Essendo la valutazione «la fase dell'approfondimento critico, della riflessione, del ripensamento dell'intervento progettato ed attuato» (Vegliante 2016, p. 52; Castoldi 2016), essa è funzionale per una comprensione reale dei punti di forza e di debolezza della propria esposizione da parte di ogni soggetto coinvolto nell'attività. Inoltre, può essere considerato il momento più importante anche a livello didattico e pedagogico in quanto il giudice non attribuisce solamente un punteggio, ma favorisce anche "l'acquisizione di atteggiamenti, abilità e contenuti rilevanti a livello personale, scolastico e professionale" (De Conti & Giangrande 2017, p. 137). Di conseguenza, anche la figura del giudice all'interno di un dibattito regolamentato è cruciale poiché egli deve essere in grado di giudicare sotto molteplici aspetti: dal punto di vista linguistico, a livello dialettico, a livello logico e a livello retorico (De Conti 2015, pp. 34-46).

È stata fornita agli studenti una griglia di valutazione strutturata come rubrica valutativa suddivisa in quattro livelli (Iniziale, Base, Intermedio, Avanzato), facendo corrispondere a ciascun livello un punteggio funzionale alla valutazione numerica del dibattito competitivo, partendo da un minimo di un punto fino ad un massimo di cinque punti.

Per quanto concerne, invece, le tre voci a cui far riferimento, esse sono state esplicitate ai futuri docenti in questo modo:

- **STILE:** coerenza delle argomentazioni esposte, la gestualità, la postura, la mimica facciale, il tono di voce;
- **CONTENUTO:** l'affidabilità delle fonti utilizzate a sostegno della propria tesi, la loro rilevanza, l'affinità con gli argomenti ed obiettivi richiesti nel corso;
- **STRATEGIA:** rispetto dei tempi, lavoro di squadra.

		STILE	CONTENUTO	STRATEGIA
LIVELLO	PUNTEGGIO			
AVANZATO	4,50 - 5			
INTERMEDIO	3 - 4,49			
BASE	2 - 2,99			
INIZIALE	1 - 1,99			
Totale				

Tabella 1: Rubrica di valutazione per i dibattiti

La prima esperienza di utilizzo del *Debate* presso l'Università degli Studi del Molise può essere considerata positiva; gli stessi studenti, futuri docenti, hanno riconosciuto la validità di questa metodologia didattica, sia per lo studio personale della disciplina che per il miglioramento della capacità di saper affermare la propria idea grazie a valide argomentazioni supportate da evidenze.

La sperimentazione è stata avviata e ripetuta anche in questo anno accademico (il 2020-2021), ma, a causa della pandemia Covid-19, vi è stata la necessità di strutturata secondo modalità diverse, quindi tramite l'utilizzo di piattaforme "da remoto".

È opportuno specificare che nell'anno 2020 molti eventi appartenenti al mondo del *Debate* sono stati svolti *online*: si ricordano sia le Olimpiadi Nazionali che il *World Schools Debate Academy*, evento internazionale destinato a docenti, coach, giudici e studenti.

L'esperienza presso l'Università degli Studi del Molise è ancora in corso, ma è possibile porre già delle prime osservazioni circa gli incontri svolti, in quanto gli studenti di Scienze della formazione primaria sono entrati sin da subito nell'ottica di un dibattito regolamentato, pur con le evidenti difficoltà nello svolgimento dello stesso tramite piattaforme *online*, venendo meno, per causa di forza maggiore, la dimensione della gestualità, della mimica facciale e corporea, che sono alla base di un buon dibattito.

Entro il termine della sperimentazione si somministrerà ai futuri docenti un questionario per raccogliere la loro opinione riguardo l'utilizzo in aula di questa metodologia didattica. I risultati, pertanto, saranno l'oggetto del lavoro futuro per l'introduzione del *Debate* nell'apprendimento universitario.

Conclusioni

Di fronte alla necessità di fornire agli studenti strumenti educativi, formativi e democratici fondamentali e sostenibili per la loro vita futura, la sfida che ogni docente dovrebbe accettare è quella di guidare i propri studenti nel loro percorso di crescita e realizzazione personale, fino alla loro trasformazione in cittadini attivi nelle cui mani e posto il mondo futuro. Formare studenti in grado di esprimere la propria opinione, di ricercarne le ragioni, di osservare il mondo circostante comprendendone le sfaccettature, di ascoltare e accettare in maniera libera e democratica anche pensieri che si discostano dal proprio, sono aspetti fondamentali e promulgabili tramite l'educazione e l'esercizio al dibattito. Per far ciò e però necessario che vengano prima di tutto formati i docenti a tale pratica, permettendone così un utilizzo competente in aula; per questo è stata avviata la sperimentazione presso il corso di laurea in Scienze della formazione primaria.

A seguito dell'esperienza fatta, quindi, è possibile identificare il *Debate* come una pratica didattica e metodo di insegnamento utilizzabile anche nei contesti di apprendimento universitari; gli studenti che hanno frequentato il corso hanno avuto modo di apprendere le conoscenze disciplinari necessarie al superamento dell'esame e, al contempo, di acquisire altre capacità fondamentali per la professione docente: il *public speaking*, la costruzione delle mozioni, l'ascolto attivo e reciproco, in quanto ogni insegnante, quotidianamente, è chiamato a dover parlare in pubblico, ad argomentare con modalità più chiare possibili ciò che deve esporre e ad ascoltare chiunque si trovi dinanzi.

Di fatto è stata introdotta nella formazione dei futuri insegnanti della scuola del primo ciclo il dibattito regolamentato come metodologia di insegnamento-

apprendimento al fine di permettere loro un utilizzo competente all'interno delle classi della scuola primaria.

Concludendo, da questi primi passi è possibile intravedere il *Debate* come efficace metodologia di insegnamento universitario, in modo particolare nello sviluppo di *soft skills* al di là dei soli aspetti nozionistici, che invece dovrebbero divenire sempre più elementi di base acquisibili attraverso lo studio autonomo.

Riferimenti bibliografici

- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Conte, G. B., Pianezzola, E. (2010). *Lezioni di letteratura latina, l'età imperiale*. Milano: Le Monnier Scuola.
- De Conti, M. (2013a). Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo. *Studi sulla formazione*, 16(1), 111-120.
- De Conti, M. (2013b). Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze di gestione dei conflitti nella scuola. *Formazione & Insegnamento*, 11(3), 143-152.
- De Conti, M. (2015). La preparazione argomentativa del giudice del dibattito. *ERIS Rivista internazionale di argomentazione e dibattito*, 1(1), 34-46.
- De Conti, M. (2019). Using Debate in University Lectures. L'adozione del Debate nella didattica universitaria. *Form@re*, 19(1), 354-366.
- De Conti, M., Giangrande, M. (2017). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Milano-Torino: Pearson.
- Fedrizzi, M., Ellis, R. (2011). *Debate*. Mason: South-Western Cengage Learning.
- Freeley, A. J., Steinberg, D. L. (2009). *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Wadsworth Cengage Learning.
- Giangrande, M. (2019). *Le regole del Debate: guida ai protocolli per coach e debater*. Milano: Pearson.
- Johnson, S. L. (2009). *Winning debates: a guide to debating in the style of the world universities debating championships*. New York: International Debate Education Association.
- Monaco, G., Casertano, M., Nuzzo, G. (1997). *L'attività letteraria nell'antica Grecia, Storia della letteratura greca*. Palermo: Palumbo.
- Sanchez, C. (2018). *Il debate nelle scuole*. Torino: Pearson.
- Snider, A. (2006). *The Code of the Debater: introduction to Policy Debating*. New York: International Debate Education Association.
- Snider, A. (2014). *Sparking the debate: how to create a debate program*. New York: International Debate Education Association.
- Snider, A., Schnurer, M. (2006). *Many sides: debate across the curriculum*. New York: International Debate Education Association.
- Vegliante, R. (2017). *Valutare per progettare. Progettare per valutare*. Lecce: PensaMultiMedia.



*Emergency Distance Learning all'Università.
Il futuro della didattica universitaria
tra policy accademica e openness della formazione*
**Emergency Distance Learning at University.
The future of academic education
between university policies and educational openness**

Valeria Tamborra

Università degli Studi di Foggia - valeria.tamborra@unifg.it

ABSTRACT

The suspension of face-to-face teaching activities, due to the issuing of the DPR of 4/3/2020, led to a sudden rearrangement of university teaching activities, moving from physical classrooms to online environments. Therefore, each university has reorganized lectures enhancing the infrastructures at its disposal. The result was a rather polarized debate about the possibility of giving continuity to this modality. However, common has been the awareness that emergency mobilization has led to solutions that, if inserted within an appropriate policy and design action aimed at innovation and improvement, could express a potential for innovation. In this paper it is presented the design of a research aimed at investigating these aspects in order to define the guidelines for change in higher education.

La sospensione delle attività in presenza, seguita all'emanazione del DPR del 4/3/2020, ha comportato una repentina riorganizzazione della didattica universitaria, spostandone l'erogazione dalle aule fisiche agli ambienti online. Ciascuna università ha, dunque, riorganizzato la didattica valorizzando le infrastrutture a propria disposizione. Ne è risultato un dibattito piuttosto polarizzato rispetto alla possibilità di dare continuità a questa forma di erogazione. Comune, invece, è stata la consapevolezza che la mobilitazione emergenziale abbia condotto a soluzioni che, se inserite all'interno di un'opportuna azione di progettazione finalizzata all'innovazione e al miglioramento, potrebbe esprimere un potenziale di innovazione. Il presente contributo intende presentare la progettazione di una ricerca volta a indagare questi aspetti allo scopo di definire le direttrici del cambiamento nell'ambito della formazione superiore.

KEYWORDS

Emergency Distance Learning, University, E-Learning, Open Educational Resources, Academic Policies.

Didattica a Distanza, Università, E-Learning, Open Educational Resources, Politiche Universitarie.

Introduzione

L'attivazione della didattica a distanza e del lavoro agile, qualunque sia stata l'esperienza peculiare di ciascuna istituzione, non può essere considerata una semplice parentesi che non lascerà alcun tipo di conseguenze nelle prassi istituzionali delle università italiane. Il cambiamento è inevitabile. Affinché, però, esso possa rappresentare un'innovazione in grado di migliorare il sistema di istruzione superiore in Italia, è necessario che sia opportunamente indirizzato attraverso l'analisi delle pratiche attuali.

In prima istanza si ritiene necessario chiarire alcuni concetti di base e disambiguare la terminologia utilizzata per riferirsi a questa modalità di erogazione della formazione rispetto alla quale si riscontra una sovrapposizione semantica e concettuale piuttosto confusa.

Con Didattica a Distanza (d'ora in poi DaD) ci si riferisce a una modalità di erogazione della formazione attivata in via emergenziale allo scopo di sostituire la formazione in presenza a seguito della sua sospensione per effetto del DPCM del 04/03/2020.

Nelle università, questa differente modalità di erogazione della formazione è stata istituita per garantire una continuità didattica senza che si interrompesse il regolare svolgimento delle attività accademiche. «Le Università hanno prontamente reagito con forza straordinaria al periodo di *lockdown* attivandosi sin da subito a erogare lezioni, esami e sessioni di laurea in modalità telematica. Si è trattato di una risposta immediata che ha richiesto agli atenei uno sforzo incredibile di riorganizzazione dell'intera didattica [...] permettendo agli studenti di procedere con i propri studi e di non rallentare le loro carriere» (CRUI, 19/03/2020).

In questo contesto, dunque, l'espressione DaD richiama l'attenzione, in modo particolare, sulle modalità di erogazione della formazione e sull'apparato strumentale necessario per la sua realizzazione. La DaD ha conseguito in forme di erogazione che rappresentano un modo per sostituire solo temporaneamente, in via eccezionale, la didattica in presenza, realizzandosi attraverso modalità utili sostanzialmente a sostituire la presenza fisica da un punto di vista strumentale, senza, tuttavia, conseguire necessariamente in un cambiamento metodologico basato sulla consapevolezza che la forma influenza la sostanza, dove la forma riguarda gli strumenti e le modalità di erogazione della formazione, mentre la sostanza riguarda i metodi e i processi di mediazione didattica adoperati. Nello scenario della DaD, dunque, si riscontrano spesso esperienze di didattica frontale, realizzate attraverso strumenti di *video-conferencing*. Sostanzialmente, si è verificato un cambiamento strumentale utile a mantenere quasi invariate prassi già consolidate e tipiche della formazione in presenza.

S'intuisce, dunque, quanto ciò sia distante dal paradigma dell'e-learning, in cui, invece, l'attenzione viene posta sulle possibilità tecniche e metodologiche utili a garantire la significatività degli apprendimenti nei contesti online. Quando si parla di e-learning ci si riferisce al complesso sistema di progettazione didattica, predisposizione degli ambienti tecnologici e cambiamento metodologico necessari per favorire apprendimenti qualitativamente validi e significativi (Horton, 2012).

Per l'avvio del nuovo anno accademico, inoltre, le Università si sono organizzate al fine di riprendere parzialmente le attività in presenza nel rispetto delle indicazioni ministeriali in materia di prevenzione della salute pubblica, prevedendo, dunque, una modalità definita "duale" (CRUI, 21/10/2020): «ove possibile, la didattica sarà erogata sia in presenza sia online, delineando una didattica mista che

possa essere fruita nelle aule universitarie ma al contempo anche a distanza» (CRUI, 25/06/2020).

Dunque, la didattica mista, o duale, rappresenta una modalità di erogazione della formazione che, ancora una volta, richiama l'attenzione sull'apparato strumentale e le modalità di fruizione che ne conseguono: una didattica che si avvale di strumenti sia analogici che digitali e che può essere fruita al contempo in presenza e online.

Il principale referente in letteratura di questa modalità dovrebbe essere il *blended learning* che, tuttavia, si connota in modo qualitativamente differente rispetto alla didattica mista qui definita. Il *blended learning*, infatti, pone particolare enfasi sugli aspetti metodologici che consentono di concertare efficacemente attività in presenza e online in una continuità volta a garantire processi partecipativi di insegnamento e apprendimento (Bonk, & Graham, 2005).

Nello scenario della formazione universitaria attuale, dunque, si dispiega un contesto connotato da una particolare attenzione verso le modalità di erogazione e fruizione della formazione. Tuttavia, non si ravvisa un'attenzione metodologica volta a definire le modalità migliori per garantire un servizio di qualità che non riguardi esclusivamente l'apparato strumentale, quanto, piuttosto, l'efficacia e la significatività degli apprendimenti veicolati da questo tipo di formazione.

1. Quadro teorico

Lungi dall'essere un tema emergente, quando si parla di DaD si attinge all'ampio scenario scientifico sviluppato nell'ambito dell'e-learning che ha ampiamente approfondito e sperimentato quelle che possono essere le potenzialità della formazione a distanza (Mouzakittis, & Tuncay, 2011; Limone, 2012) e le sue criticità (Dawson, *et al.*, 2010; Jayaprakash, *et al.*, 2014), sviluppando una vasta base di *best practices* e linee d'indirizzo (Daniel, 2015; Siemens, *et al.*, 2013). Gli ambienti di apprendimento online, in questo contesto, devono essere progettati sulla base dei principi di presenza sociale, negoziazione di significati e costruzione di artefatti simbolici (Dunn, Morgan, O'Reilly, & Passy, 2004) che possano favorire processi di tipo partecipativo in grado di promuovere apprendimenti significativi.

Recentemente, da questo ambito di ricerca si è sviluppato un campo d'indagine, che prende il nome di *Learning Analytics*, che mira a guidare le scelte istituzionali sulla base delle analisi dei dati prodotti dagli ambienti di apprendimento online, sia a livello di *policy – academic analytics* (Campbell, De Blois, & Oblinger, 2007) – che a livello di progettazione didattica – *predictive e prescriptive analytics* (Rezzani, 2015; Brooks, & Thompson, 2017). Tale ambito di ricerca mira a costruire modelli di sviluppo degli ambienti di e-learning sulla base delle situazioni contingenti che in essi si determinano, per quanto peculiari esse siano (Ackoff, 1989; Crick, 2017). Avvalersi dell'enorme potenziale offerto dai dati, tuttavia, richiede di operare scelte consapevoli rispetto ai *Learning Management Systems* e alla loro progettazione interna. «È dall'incontro tra le necessità dell'utenza e la disponibilità di tecnologie sempre più sofisticate, che si sostanzia il bisogno di costruire modelli di analisi dei dati affinché la progettazione didattica possa trarne conoscenza utile a un miglioramento continuo della qualità dell'offerta formativa» (Tamborra, 2019, p. 2016).

La letteratura sull'e-learning e sui Learning Analytics suggerisce una riflessione sulla didattica online rivolta, in modo particolare, alle modalità di progettazione degli ambienti di apprendimento e di conduzione delle attività da un punto di

vista metodologico. Infatti, «i significati veicolati dai media più che essere acquisiti, devono essere negoziati. Essi predispongono uno scenario in cui il soggetto che apprende è impegnato in un lavoro di acquisizione e traduzione delle conoscenze in una continuità dinamica e trasformativa tra i contesti formale, informale e non formale» (Baldassarre, & Tamborra, 2020, p. 2014).

L'obiettivo è quello di mantenere alti standard qualitativi nella didattica universitaria che siano in grado di promuovere apprendimenti significativi e situati nel mutevole scenario sociale ed economico in cui si progetta l'inserimento dei futuri professionisti in formazione. In tale direzione, l'apparato strumentale è base necessaria per la buona riuscita di un progetto formativo che si avvalga delle potenzialità offerte dalla rete, ma non ne è l'unico fattore determinante. Piuttosto, è la progettazione didattica che diviene elemento essenziale per la costruzione di ambienti di apprendimento ibridi che possano massimizzare le potenzialità offerte dalle tecnologie, progettandone le *affordances* nella direzione di un cambiamento indirizzato a porre al centro del processo formativo la complessa relazione tra il contesto universitario, le istanze degli studenti e il sistema sociale in cui entrambi sono immersi. «L'ambiente on-line utilizzato per una formazione riflessiva di qualità, diventa il luogo privilegiato dove sperimentare la possibilità di comunicare in rete, di creare una comunità di professionisti» (Rossi, 2012, p. 43).

Affinché la didattica universitaria possa accogliere le istanze di innovazione qui discusse, è necessario che le politiche accademiche pongano al centro della strategia di sviluppo dell'Università la necessità di sostenere la professionalità docente, sviluppando un sistema di aggiornamento professionale che miri a implementarne e aggiornarne la formazione pedagogica e didattica. Infatti, «la didattica ha un forte impatto sull'andamento e sui traguardi di ogni Università, e rappresenta una leva strategica per il contributo universitario al progresso sociale» (Felisatti, & Serbati, 2015, p. 325). Sostenere la professionalità del docente universitario sotto il profilo delle pratiche didattiche, dunque, deve essere parte integrante di una più ampia strategia volta a ripensare i percorsi universitari nella direzione di un miglioramento dell'offerta formativa (Galliani, 2006).

Si riscontra, nello scenario qui delineato, la necessità di tracciare il profilo delle pratiche attuali al fine di individuare le opportune strategie di sviluppo che devono assumere le politiche accademiche al fine di indirizzare il futuro dell'innovazione della didattica universitaria nella verso lo sviluppo di un sistema formativo che integri opportunamente le istanze dell'utenza, capitalizzando le buone pratiche e la spinta all'innovazione sviluppate nel corso dei mesi di sospensione della didattica in presenza. La direzione verso cui tale cambiamento tende è quella di un contesto di formazione superiore che presenti un'ibridazione degli ambienti di apprendimento in grado di rispondere flessibilmente alle esigenze dell'utenza, nonché alle richieste culturali della società e di professionalizzazione del mercato del lavoro, delineando uno scenario in cui l'Università diviene catalizzatore di opportunità di apprendimento in un'ottica poli-centrica e internazionale più che ponendo l'Università come unico referente per la formazione dei futuri professionisti.

2. Quadro metodologico

Sulla base di quanto sin qui discusso, è stato sviluppato un progetto di ricerca volto a indagare le pratiche didattiche attuate dalle università italiane nel contesto

della formazione a distanza. Il fine è quello di individuare linee d'indirizzo che possano orientare le politiche accademiche verso lo sviluppo di un sistema formativo che integri opportunamente la dimensione digitale alla didattica universitaria affinché possa determinarsi un'innovazione sostanziale nel sistema formativo dell'Università italiana.

La ricerca, mira, dunque, a indagare i seguenti aspetti legati alla DaD universitaria:

- Pratiche attuali (ambienti digitali utilizzati, prassi didattiche e di valutazione ...);
- Potenzialità emergenti;
- Criticità riscontrate;
- Prospettive per il futuro.

Per cogliere tali fattori verranno adoperati strumenti di raccolta dati qualitativi, volti a considerare, da un lato, in modo puntuale le prassi avviate, dall'altro, la complessità del fenomeno. In tal senso si svilupperanno due livelli di analisi:

1. Analisi documentale attraverso la consultazione dei siti web delle università e analisi dei documenti ufficiali relativi alla DaD;
2. Analisi delle pratiche e degli atteggiamenti attraverso la conduzione di interviste semi-strutturate con i rettori, o loro delegati.

La popolazione di riferimento è costituita da tutte le università italiane che saranno invitate ad aderire spontaneamente alla ricerca.

La base dei dati, dunque, è composta da 86 università distribuite sul territorio nazionale. Per ragioni legate all'uniformità dei dati, si è deciso di escludere dalla popolazione di riferimento le università telematiche, poiché contesti in cui, per statuto, la didattica è erogata sempre a distanza. Per queste università, pertanto, la DaD non è stata una forma temporaneamente sostitutiva di quella in presenza. La prospettiva e il punto di vista di tali università potrebbe essere eccessivamente divergente rispetto a quelli delle altre, creando, così, un possibile effetto distortivo in fase di analisi dei dati.

Rispetto alle due fasi della ricerca, la prima verrà condotta sull'intera popolazione di riferimento attraverso un'analisi documentale condotta su quanto pubblicato dalle università sui siti web istituzionali. La seconda fase, invece, prevede il coinvolgimento diretto di rettori e delegati alla didattica, attraverso la conduzione di interviste volte ad approfondire con dati qualitativi le informazioni rilevate attraverso l'analisi documentale. Per la conduzione della seconda fase si procederà a contattare tutte le università della popolazione di riferimento, sebbene ci si aspetta una non totale adesione, determinando, così, un campione auto-selezionato che rischia di invalidare la generalizzabilità dei dati raccolti in questa fase.

2.1 Descrizione della popolazione di riferimento

La popolazione di riferimento è composta da 86 università pubbliche e private (fonte: cineca.it). Di queste, 66 sono statali e 20 sono private non telematiche. Complessivamente, dunque, le università pubbliche rappresentano il 76,74% delle università presenti sul territorio nazionale e il restante 23,26% rappresenta la percentuale delle università private non telematiche sul totale nazionale.

Il campo d'indagine è sintetizzato nella tabella seguente che mostra la distribuzione delle università tra le aree geografiche italiane¹.

Area	n. regioni	Università totali	% sul totale	n. statali	n. private
Nord	8	33	38,37%	24	9
Centro	4	26	30,23%	19	7
Sud	27	27	31,39%	23	4

Tabella 1: distribuzione delle università italiane tra le regioni

Il seguente grafico rappresenta la distribuzione delle università tra i settori regionali.

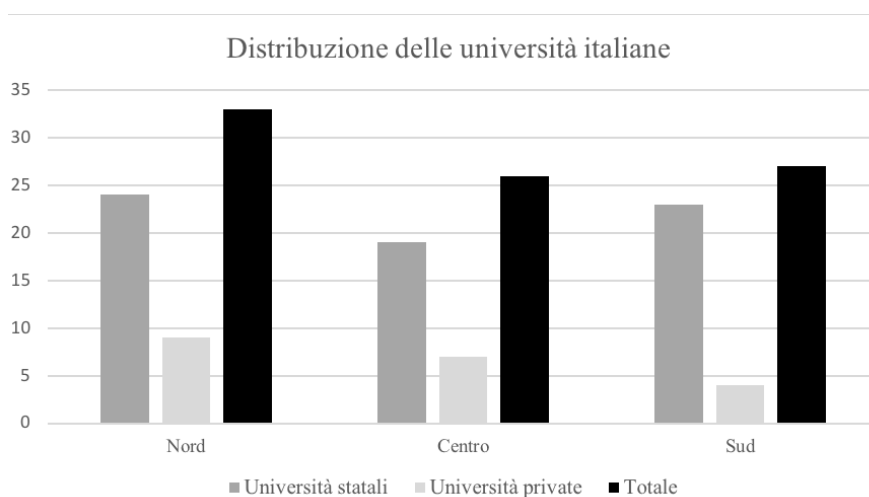


Grafico 1: distribuzione delle università italiane tra i settori regionali

I dati rappresentati in tabella mostrano che il 38,37% delle università italiane si trovano in regioni del nord, il 31,39% al sud e il 30,23% al centro.. Per una piena comprensione di tali dati, tuttavia, si ritiene utile soppesare il numero di università rispetto alla densità di popolazione dei settori delle regioni italiane. A tale scopo è stata calcolata la numerosità della popolazione universitaria potenziale nelle tre aree geografiche. Il dato è stato, in seguito, soppesato rispetto al numero totale di università presenti sul territorio calcolando la media di popolazione studentesca potenziale per ciascuna università. Per l'individuazione della popolazione studentesca potenziale ci si è avvalsi dei dati demografici per la fascia d'età 18 – 40 anni in ciascuna regione riferiti al primo gennaio 2020 (fonte: demo.istat.it). Per la scelta della fascia d'età adeguata, invece, ci si è avvalsi dei dati MIUR riferiti alle percentuali di immatricolati ai corsi di studio triennali e magistrali delle università

¹ Le aree geografiche delle regioni italiane si riferiscono alla distribuzione ISTAT. Il Nord comprende: Emilia-Romagna, Friuli Venezia-Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Trentino Alto-Adige, Valle D'Aosta, Veneto. Il Centro comprende: Lazio, Marche, Toscana, Umbria. Il Sud comprende: Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna, Sicilia.

italiane nell'anno accademico 2018-2019 che mostrano che la percentuale di immatricolati con più di 40 anni rappresenta l'1,58% del numero totale di immatricolati in Italia (fonte: anagrafe.miur.it). Si è ritenuto, dunque, che la fascia d'età 18 – 40 anni fosse adeguata per spiegare per oltre il 95% il fenomeno sotto esame.

I dati desunti sono riassunti nella tabella seguente.

Area	Popolazione studentesca potenziale (18-40 anni)	Media: popolazione potenziale / numero università
Nord	6.602.426	200.073,52
Centro	2.851.023	109.654,73
Sud	5.417.887	200.662,48
Nazionale	14.871.336	172.922,51

Tabella 2: media popolazione studentesca potenziale rispetto alle università presenti sul territorio

I dati presentati in tabella mostrano che a livello nazionale vi sono in media 172.922,51 studenti potenziali per ciascuna università. I dati del nord e del sud Italia superano di poco la media nazionale. Per quanto pertiene il centro Italia, invece, si osserva che la media è nettamente inferiore. Soppesando, dunque, opportunamente le situazioni territoriali, l'offerta formativa presente nelle diverse aree geografiche mostra una sostanziale sovrapposizione tra il nord e il sud Italia e una maggiore densità di università, rispetto all'ampiezza territoriale, nel centro.

Di seguito si propone, invece, un'analisi approfondita riferita ai dati relativi alla distribuzione delle università pubbliche e private nelle aree geografiche.

Tra le università pubbliche si rilevano le seguenti distribuzioni.

Area	% sulle università dell'area geografica	% sulle università totali a livello nazionale	% sulle università pubbliche totali a livello nazionale
Nord	72,73%	27,91%	36,36%
Centro	73,08%	22,09%	28,79%
Sud	85,18%	26,74%	34,85%

Tabella 3: distribuzione delle università pubbliche

La tabella seguente, invece, mostra la distribuzione delle università private.

Area	% sulle università dell'area geografica	% sulle università totali a livello nazionale	% sulle università private totali a livello nazionale
Nord	27,27%	10,46%	45%
Centro	26,92%	8,14%	35%
Sud	14,81%	4,65%	20%

Tabella 4: distribuzione delle università private

Il primo aspetto che emerge dalla lettura dei dati è che, rispetto al trend nazionale in cui il 76,74% delle università sono pubbliche, la proporzione tra pub-

bliche e private al nord e al centro Italia tende a sovrapporsi al trend nazionale con uno scarto che non supera i 4 punti percentuali. Al sud, invece, la proporzione tra pubbliche e private si discosta maggiormente rispetto al trend nazionale con l'85,18% delle università presenti sul territorio pubbliche.

In generale, il 45% delle università private non telematiche italiane si trova al nord seguito dal 35% al centro Italia e dal 20% al sud.

2.2 Descrizione del disegno della ricerca

La ricerca seguirà un approccio multi-metodo composta da due fasi di raccolta dati:

1. Analisi documentale di tipo strutturato, svolta attraverso una griglia di criteri, applicata ai siti web istituzionali di tutte le università afferenti alla popolazione di riferimento;
2. Analisi qualitativa attraverso la conduzione di focus group online e/o interviste semi-strutturate con rettori e/o loro delegati che decidono di aderire all'indagine.

La seguente tabella presenta analiticamente il disegno della ricerca.

	FASE 1:	FASE 2:		FASE 3:
	Analisi documentale	Costruzione degli strumenti di raccolta dati	Analisi qualitativa	Analisi e interpretazione dei dati
OBIETTIVO	Analisi dei siti web istituzionali	Costruzione della traccia degli strumenti di raccolta dati sulla base degli esiti dell'analisi documentale	Raccolta dati	
STRUMENTI	Griglia di analisi	Focus-group online Interviste semi-strutturate		Tecniche qualitative
VARIABILI	tipi di piattaforme per DaD tipi di piattaforme per valutazione livello di uniformità dell'adozione delle misure previste presenza di linee guida chiarezza delle linee guida presenza di risorse open-access modalità dello smart working servizi di biblioteca servizi di segreteria	pratiche attuali: ambienti utilizzati prassi didattiche prassi valutative smart working livello di fruizione dei servizi offerti livelli di autonomia dei dipartimenti disservizi cambiamenti in-itinere relazioni con docenti, studenti e PTA potenzialità criticità prospettive future		
TEMPI	30 giorni	10 giorni	40 giorni	30 giorni

Tabella 5: fasi della ricerca

Per quanto pertiene la prima fase della ricerca, in particolare, la griglia di analisi prenderà in considerazione i seguenti aspetti:

- tipo di piattaforma utilizzata per erogare la didattica;
- i dispositivi compatibili con la piattaforma adoperata;
- modalità di adozione della piattaforma (se in forma obbligatoria o consigliata);

- presenza ed eventuale tipo di piattaforme specifiche per la conduzione degli esami di profitto;
- modalità di adozione della piattaforma per condurre gli esami di profitto (se in forma obbligatoria o consigliata);
- dispositivi richiesti per l'accesso a queste piattaforme;
- modalità di conduzione degli esami scritti:
- app per la scansione di documenti;
- gestione delle anomalie;
- possibilità di svolgere simulazioni;
- presenza di linee guida specifiche riservate ai docenti;
- presenza di linee guida specifiche riservate ai docenti;
- formato con cui sono presentate le linee guida (documenti pdf, video-tutorial, immagini descrittive ...);
- lingua delle linee guida;
- presenza di Open Educational Resources (OER) nella forma di risorse didattiche accessibili da chiunque senza la necessità di effettuare delle autenticazioni;
- eventuali contenuti delle risorse OER.

Gli aspetti che saranno oggetto di approfondimento qualitativo nella seconda fase della ricerca saranno i seguenti:

Aspetti tecnici

- tempi di implementazione della DaD e dello *smart working*;
- presenza di infrastrutture di e-learning pre-esistenti;
- livello di autonomia lasciata ai docenti nella conduzione delle attività online;
- specificità del processo decisionale attivato in fase di implementazione;
- livello di *engagement* dei singoli dipartimenti/centri di ricerca nel proporre soluzioni migliorative;
- servizi online aggiuntivi offerti agli studenti;
- servizi di sostegno alla didattica;
- servizi di sostegno alla ricerca;
- principali disagi riscontrati nella prima fase di implementazione;
- influenza dello *smart working* sui processi decisionali;

Vision e policy

- considerazioni sul futuro dell'Università italiana;
- considerazioni personali su un modello ideale di Università;
- standard qualitativi della DaD rispetto alla didattica in presenza;
- aspetti positivi, criticità, elementi inattesi, potenzialità di questo sistema;
- *vision* di ateneo sulla qualità del sistema e sulle politiche future.

Conclusioni

La DaD rappresenta, per l'istituzione universitaria, opportunità inedite e differenti da quelle della didattica in presenza. Bisognerebbe, dunque, superare la polarizzazione ideologica tra didattica in presenza e online, nella direzione di un'ibridazione delle prassi che possa rappresentare un reale elemento di innovazione. Tale obiettivo induce la necessità che la ricerca scientifica ponga le basi per individuare soluzioni nuove ad annosi problemi.

La qualità di un sistema di istruzione superiore si fonda sulla sua capacità di erogare una formazione di alto livello che risponda alle istanze emergenti nel territorio e si sostenga sulla base delle evidenze scientifiche emerse dalla ricerca scientifica (Tamborra, 2019). Questo determina una condizione di costante cambiamento nelle pratiche didattiche e nei contenuti da essa veicolati. Nel momento storico attuale, contesto sociale è attraversato da profondi mutamenti cui la ricerca scientifica sta rivolgendo la propria attenzione. Inevitabilmente anche la strutturazione della didattica deve essere ripensata in modo coerente. Tuttavia, se la direzione di tale cambiamento può essere indirizzata dalle evidenze empiriche già presenti in letteratura e dalle nuove istanze del territorio che attualmente la ricerca sta decodificando, affinché lo sforzo compiuto da un punto di vista infrastrutturale possa conseguire in una innovazione reale della didattica universitaria, è necessario progettare un sistema di sostegno alla professionalità docente che ponga questa figura al centro di un dispositivo di formazione continua che miri a rafforzare la preparazione pedagogica e didattica, affinché le pratiche di insegnamento possano opportunamente adeguare i metodi agli strumenti. I resoconti delle riunioni della CRUI del 2020 sottolineano l'importanza di adoperare misure a tutela della salute di studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo attraverso l'adeguamento delle infrastrutture e dell'organizzazione della vita universitaria (CRUI, 2020). Non si ravvisa, tuttavia, alcun riferimento alla necessità di prevedere misure a sostegno della professionalità docente nella conduzione di una diversa forma di erogazione della formazione. Infatti, modificare gli ambienti di apprendimento determina un ripensamento delle pratiche a diversi livelli: in prima istanza bisogna cambiare i formati dei materiali attraverso cui si comunica la conoscenza, conseguendo in processi di mediazione didattica differenti, che devono essere profondamente compresi e opportunamente gestiti; inoltre, anche la modalità di conduzione del processo formativo cambia, laddove l'approccio frontale, nei contesti online, non si rivela efficace quanto possa esserlo nei contesti in presenza. Progettare ambienti di apprendimento ibridi richiede pratiche formative specifiche oltre che un apparato strumentale adeguato a sostenere l'intero sistema.

Siffatti mutamenti dovrebbero essere promossi attraverso politiche universitarie volte a bilanciare sapientemente questa ibridazione e progettare adeguatamente l'intervento formativo. Ibridare i processi didattici e amministrativi implica ripensare il ruolo di studenti e docenti all'interno del sistema universitario che ristruttura il proprio ruolo istituzionale per diventare, non più unico riferimento formale per l'erogazione della formazione ai propri iscritti, ma catalizzatore di opportunità e servizi presenti nell'ecosistema digitale che la circonda sia a livello nazionale che internazionale. La realizzazione di un tale obiettivo può avvenire attraverso un'attenta riflessione sulle pratiche attivate in via emergenziale da raffrontare con quanto la letteratura sul tema suggerisce per poi avviare un processo di costruzione di un impianto formativo fondato sull'*openness* degli ambienti e delle risorse.


Riferimenti Bibliografici

- Ackoff, R.L. (1989). From Data to Wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, pp. 3-9.
- Baldassarre, M., & Tamborra, V. (2020). Educare con i media, educare ai media. Una riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento mediale. *Formazione, Lavoro, Persona*, X(30), 213-234.

- Bonk, C.J., & Graham, C.R. (2005). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Brooks C., & Thompson C. (2017). Predictive Modelling in Teaching and Learning. In C. Lang, G. Siemens, A. Wise, & D. Gasevic (eds.), *Handbook of Learning Analytics* (pp. 61-68). New York, NY: Solar.
- Campbell, J.P., DeBlois, P., & Oblinger, D. (2007). Academic analytics: a new tool for a new era. *Educause Review*, 42(4), 40-57.
- Crick R. (2015). Learning Analytics: Layers, Loops and Processes in a Virtual Learning Infrastructure. In C. Lang, G. Siemens, A. Wise, & D. Gasevic (eds.), *Handbook of Learning Analytics* (pp. 291-307). New York, NY: Solar.
- CRUI (2020, March 19). *Resoconto del 19 marzo 2020*. CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. <https://www.cruai.it/resoconto-del-19-marzo-2020.html>
- CRUI (2020, June 25). *Resoconto del 25 giugno 2020*. CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. <https://www.cruai.it/resoconto-del-25-giugno-2020.html>
- CRUI (2020, October 21). *Resoconto del 21 ottobre 2020*. CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. <https://www.cruai.it/resoconto-del-21-ottobre-2020.html>
- Daniel B. (2015). Big data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), pp. 904-920.
- Dawson, S., Bakharia, A., & Heathcote, E. (2010). SNAPP: Realising the affordance of real-time SNA within networked learning environments. Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning (pp. 125-133). Aalborg, Denmark.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII(14), 323-339.
- Galliani, L. (2006). Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio. In R. Semeraro (ed.), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali* (pp. 97-134). Milano: FrancoAngeli.
- Horton, W. (2012). *E-Learning by Design*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Jayaprakash, S.M., Moody, E.W., Lauría E.J.M., Regan J.R., Baron, J.D. (2014). Early Alert of Academically At-Risk Students: An Open Source Analytics Initiative. *Journal of Learning Analytics*, 1(1), 6-47.
- Limone, P. (2012). *Valutare l'apprendimento online. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*. Bari: Progedit.
- Mouzakittis, S., & Tuncay, N. (2011). E-Learning and Lifelong Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(1), 166-173.
- Rezzani A. (2015). Dalla predictive analytics alla "prescriptive analytics". <https://www.data-skills.it/dalla-predictive-analytics-alla-prescriptive-analytics/> [13 luglio 2014].
- Rossi, P.G. (2012). Tecnologie, concettualizzazioni e didattica: pratiche di insegnamento e formazione degli insegnanti. In P. Limone (ed.), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale* (pp. 27-47). Bari: Progedit.
- Siemens G., Dawson S., & Lynch G. (2013). *Improving the quality and productivity of the higher education sector: Policy and strategy for systems-level deployment of learning analytics*. Sydney, Australia: Australian Government Office for Teaching and Learning.
- Tamborra, V. (2019). Valutazione dell'Università. Un'indagine esplorativa. In P. Lucisano, & A.M. Notti, *Training actions and evaluation processes. Atti del convegno Internazionale SIRD* (pp. 227-240). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tamborra, V. (2019). Didattica universitaria e Learning Analytics. Dall'analisi dei dati alla modellizzazione dei processi di apprendimento a distanza. In A. Dipace, & V. Tamborra (eds.), *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 212-228). Milano: FrancoAngeli.

Sostenibilità: tra virtualità e territorio
Sustainability: between virtuality and territory





Verso la fine della scuola?
L'utilizzo della Social Science Fiction
per esplorare prospettive pedagogiche sulla tecnologia
Towards the end of school?
Using Social Science Fiction
to explore pedagogical perspectives on technology

Michael Schlauch

Free University of Bozen-Bolzano - michael.slauch@education.unibz.it

ABSTRACT

As the investment expectations for EdTech businesses have been growing during the ongoing COVID-19 crisis, there is a need to reflect critically about the pedagogical implications of trends like datafication, platformisation and technological solutionism. Recently, social science fiction has been used to stimulate critical, sociological imagination about the future uses of educational technology (Macgilchrist et al., 2020; Selwyn et al., 2020). This paper expands the use of social science fiction for the current Italian context as a method for critical analysis in research and in teacher education. Two vignettes are developed to illustrate two scenarios of possible configurations of educational technology within primary schools in the year 2026. It is shown how opposite technological configurations manifest different underlying pedagogical assumptions regarding children and teacher agency, literacy and the politics of knowledge. By relating the use of educational media to issues of pedagogy and didactics, writing and discussing social science fiction provides a significant opportunity to promote reflexive uses of technology in education.

Con l'apparizione del COVID-19 e la DaD a livello globale il settore EdTech (educational technology) celebra nuove opportunità di investimento e di crescita. Questo rende necessario riflettere criticamente sulle implicazioni pedagogiche di tendenze come la *datafication*, la *platformisation* e il *soluzionismo tecnologico*. Recentemente, la *social science fiction* è stata utilizzata per stimolare l'immaginazione critica sugli usi futuri della tecnologia educativa (Macgilchrist et al., 2020; Selwyn et al., 2020). Il presente lavoro propone la *social science fiction* nel contesto attuale italiano come un metodo di analisi critica da usare nella ricerca e nella formazione degli insegnanti. Attraverso la scrittura di due vignette vengono illustrati due possibili scenari sull'uso di tecnologie educative nelle scuole primarie nell'anno 2026: due configurazioni tecnologiche opposte esemplificano diversi presupposti pedagogici e didattici che riguardano l'agency degli studenti e degli insegnanti, le concezioni di literacy e le relazioni di potere nella scuola. Collegando l'uso dei media educativi a questioni di pedagogia e didattica, la scrittura e la discussione di racconti di *social science fiction* offre la possibilità di promuovere usi riflessivi della tecnologia educativa.

KEYWORDS

Educational Technology, COVID-19, Social Science Fiction, Teacher Education, TPACK
Educazione ai Media, COVID-19, Fantascienza Sociale, Formazione Docenti, TPACK

Introduzione

Dall'inizio della pandemia causata dal COVID-19, molti investitori ed esponenti del settore "EdTech" (*educational technology*) celebrano l'attuale crisi globale delle istituzioni scolastiche come una svolta epocale che apre nuove opportunità di mercato per le soluzioni tecnologiche basate sull'elaborazione estesa di dati personali tramite algoritmi automatizzati (Williamson, 2020). Dall'altra parte, le riflessioni sulle implicazioni di tipo pedagogico e didattico rischiano di essere sommerse dalla necessità di adottare e mantenere scelte tecnologiche emergenziali. Questo articolo risponde quindi all'esigenza di riportare al centro dell'attenzione la questione della relazione fra pedagogia e tecnologia nelle pratiche di insegnamento, al di là del focus attuale sulla didattica a distanza (DaD), estendendolo al più ampio contesto delle trasformazioni tecnologiche che la scuola sta attraversando. È importante considerare come la pandemia abbia amplificato e accelerato processi che sono già stati rilevati precedentemente. Il recente dibattito internazionale ha infatti esposto come la digitalizzazione delle istituzioni scolastiche si inserisca all'interno di più ampi processi di mutamento sociale e tecnologico, come per esempio la *datafication* (Jarke & Breiter, 2019), la normalizzazione della sorveglianza (Zuboff, 2019) e la *platformisation* (Hillman et al., 2020), che si pongono come fattori di rischio per il funzionamento della società democratica contemporanea. Riguardo ai contesti educativi, è dunque doveroso verificare la compatibilità di molti aspetti di questi sviluppi con una visione di sviluppo sostenibile come quella descritta nell'Agenda 2030. In questo quadro sorge la domanda sul significato e le implicazioni degli attuali processi di trasformazione tecnologica per la didattica e per il ruolo dell'insegnante e di come l'organizzazione scolastica e la formazione degli insegnanti possa intervenire su una riconfigurazione tecnologica conforme agli obiettivi di sviluppo sostenibile espressi nell'Agenda 2030.

A tal fine, questo articolo si avvale del metodo della *social science fiction* (Lackey, 1994). Volto a esplorare le forme di vita sociale che potrebbero derivare dalle imminenti condizioni tecnologiche, questo metodo è stato recentemente introdotto nella ricerca educativa per condurre delle analisi critiche e situate sulle tematiche sopraindicate (Macgilchrist et al., 2020; Selwyn et al., 2020). Tuttavia solo pochi mesi più tardi l'apparizione della DaD su scala globale, accompagnata anche da una maggiore diffusione di tecnologie più invasive, come per esempio i sistemi di *proctoring*, ha reso molti degli scenari descritti più reali e vicini rispetto a quello che poteva essere previsto dagli autori. Di conseguenza, i nuovi cambiamenti innescati e accelerati dalla pandemia esigono di un'elaborazione aggiornata di possibili scenari futuri nel contesto europeo e italiano.

1. Premessa: la tecnologia fra sostenibilità e fragilità pedagogica

Molti autori notano come la promozione di tecnologie educative “dirompenti” è spesso accompagnata da una retorica che esalta il divario tra una tecnologia apparentemente incentrata sullo studente e l’obsolescenza della scuola pubblica tradizionale (Mertala, 2019; Selwyn, 2010). Per non ridurre la complessità della scuola ad una rappresentazione binaria, è quindi utile procedere attraverso un breve confronto teorico fra la critica delle istituzioni educative nella letteratura e le modalità secondo cui una determinata concezione pedagogica è codificata all’interno di un prodotto tecnologico. L’opera di Ivan Illich (1971) è conosciuta come una delle critiche più radicali alle istituzioni scolastiche. Il suo invito all’abolizione della scuola si inserisce però all’interno di una più ampia riflessione sulla riproduzione della povertà e delle disuguaglianze sociali come una conseguenza della posizione monopolistica di un certo tipo di scuola. Secondo Postman (1995), la scuola stessa prepara la propria abolizione e assume una posizione di vulnerabilità se trascura il bisogno di un’ampia visione educativa dando solo priorità alla prerogativa economica di preparare i futuri lavoratori. Egli criticò infatti la prevalenza di un’alfabetizzazione tecnica-strumentale al posto di una vera educazione (critica) alla tecnologia. Oggi, la prospettiva della Media Education (articolabile trasversalmente per esempio nella nuova materia Educazione Civica) riguarda una varietà di competenze che possiamo interpretare soprattutto come capacità abilitanti ai diritti alla partecipazione. Questa chiave di lettura ci offre il collegamento tra una “literacy” non puramente digitale e l’obiettivo 4 della Agenda 2030 di fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (Broadband Commission for Sustainable Development, 2017).

L’adozione di nuove tecnologie non sempre deriva da una riflessione critica: alcuni ricercatori hanno infatti evidenziato come molte applicazioni, dietro a una retorica apparentemente progressista incentrata sul “*personalized learning*” o la “*gamification*” possono invece promuovere dinamiche di sorveglianza e basarsi su principi derivati dal comportamentismo tradizionale (Brass & Lynch, 2020; Manolev et al., 2019). Infatti, dopo che B.F. Skinner introdusse il condizionamento operante come forma di istruzione tramite l’invenzione della “*teaching machine*” negli anni 50, l’idea di una istruzione nozionistica ma potenziata dalla tecnologia è stata ripresa più volte. Tra altri, Papert (1993, p. 164) commenta come molto spesso ciò che è programmato a scuola è il bambino e non il computer.

Da quando la pandemia ha fatto emergere una nuova fragilità delle istituzioni scolastiche, la visione di un sistema educativo “da riparare” e da trasformare si sta rinnovando. Però, come notano Teräs et al. (2020), al posto delle critiche alla scuola guidate da intenti emancipatori si sta diffondendo una narrazione radicata nel soluzionismo tecnologico, secondo la quale nuove tecnologie di per se possono risolvere problemi sociali rendendo l’apprendimento più efficace. Per sopperire ai potenziali rischi di questa narrazione, è quindi necessario ipotizzare e analizzare le nuove relazioni di potere, le nuove disuguaglianze e gli effetti imprevisti che conseguono dall’uso di determinate tecnologie.

2. La social science fiction come strumento d’indagine

La *social science fiction* come strumento d’indagine scientifica è stata usata di recente da Macgilchrist et al. (2020) e Selwyn et al. (2020) per concretizzare le implicazioni degli sviluppi attuali e per sottolineare la mancanza di dibattito critico

sulle trasformazioni tecnologiche all'interno della scuola. In questo contesto di ricerca, la social science fiction non è incentrata sulla previsione del successo di specifiche tecnologie educative, ma pone domande critiche sul controllo, sulla proprietà dei dati, sul (ridotto) protagonismo degli insegnanti e degli studenti e sulle implicazioni pedagogiche, etiche e politiche delle trasformazioni tecnologiche. In particolare, il metodo adottato combina l'orientamento verso scenari futuri con il racconto etnografico per mettere in evidenza la dimensione quotidiana delle interazioni sociali mediate dalle nuove tecnologie, sia in ambiti fisici che negli spazi digitali.

Nell'esposizione metodologica di Lackey (1994), la scrittura di racconti di fantascienza sociale è concepita come strumento di analisi sociologica e di insegnamento. Basandosi sulla prospettiva dell'interazionismo simbolico, egli consiglia di strutturare questi racconti in modo tale da poter (1) evidenziare come i pensieri e i sentimenti dei personaggi influenzino le azioni e le interazioni con altri, (2) illustrare come le azioni e le interazioni fra i vari personaggi influenzino i loro pensieri e sentimenti e (3) descrivere l'ambiente e gli effetti del contesto sui personaggi (Lackey, 1994, p. 166). Nel contesto attuale, un ulteriore aspetto da tenere in considerazione è la difficoltà di includere aspetti dello scenario che avvengono "online" o "virtualmente". Un crescente filone di ricerca affronta questo problema rimarcando la (socio)materialità di interazioni mediate da oggetti tecnici, superando così la parzialità di una prospettiva puramente "virtuale" (Gourlay, 2021). Come quarta linea guida, possiamo quindi aggiungere (4) una particolare attenzione alla descrizione di quello che possiamo chiamare la "materialità del digitale", includendo così gli aspetti corporali degli intrecci che l'azione umana forma con i dispositivi e altri artefatti. Come Lackey (1994, p. 170) e anche Selwyn et al. (2020) ribadiscono, è necessario che la definizione dei caratteri, dei dialoghi e della scenografia si basi sulla ricerca empirica attuale. La qualità del racconto infatti è misurata dall'accuratezza con cui questo tipo di social science fiction problematizza concetti sociologici e pedagogici.

Perciò, le due vignette seguenti, sviluppate durante la SIREF Summer School 2020, assolvono a una duplice funzione: stimolare una riflessione teorica intorno ai cambiamenti innescati ed accelerati dalla pandemia, rispondendo alla domanda di ricerca "Quali possono essere le implicazioni degli attuali processi di trasformazione tecnologica per la didattica e per il ruolo dell'insegnante?" e mostrare come il metodo della social science fiction possa essere utilizzato all'interno della formazione degli insegnanti. La discussione e la scrittura di racconti di questo genere mira infatti alla promozione di competenze che si interfacciano sia al sapere pedagogico che a quello tecnologico senza limitarsi a uno solo dei due ambiti. Una simile impostazione, capace di intersecare la competenza pedagogica e digitale dell'insegnante, è anche collegabile al quadro di riferimento TPACK (Koehler & Mishra, 2009) che si contraddistingue per diverse compatibilità con l'attuale orizzonte normativo italiano della formazione degli insegnanti (Di Blas et al., 2018). Le due vignette tracciano un giorno nella vita di due insegnanti di scuola primaria nell'anno 2026, in un ipotetico futuro in cui la pandemia relativa al COVID-19 è stata superata, ma in cui il lavoro dell'insegnante è stato profondamente trasformato.

3. Scenario A

(A) Lara, maestra della 5E primaria, comincia la giornata direttamente con la lezione. Grazie al sistema integrato di riconoscimento facciale, non serve più fare l'appello all'inizio della giornata. Qualche anno fa il sistema integrato di telecamere è stato installato per il monitoraggio dei potenziali contagi. Oggi, grazie alla integrazione con la piattaforma di Optimuslearning, le telecamere svolgono funzioni di assistenza alla didattica attraverso la misurazione di espressioni facciali e l'analisi vocale. Lara è seduta dietro la cattedra e apre l'app di Optimuslearning dal suo cellulare. Optimuslearning non ha bisogno di ulteriori comandi. Lara schiaccia l'icona "continuare programma di classe", per accedere alla schermata di assistenza contenente l'orario, la geoposizione, la materia attuale e i *progress points* dei singoli alunni. Come Lara, la maggioranza degli insegnanti ha optato per l'uso di Optimuslearning, alleggerendosi così anche da tutti gli impicci dei vecchi registri elettronici. Alcuni critici continuano ad esprimere preoccupazioni per le norme sulla privacy e l'uso poco trasparente dei dati. Ma da quando il governo ha incaricato la società sussidiaria italiana di Optimuslearning di assistere nel nuovo programma qualificante "insegnantifuturi" (di cui Lara fa parte), Lara non si preoccupa più.

Oggi l'app consiglia una ripetizione sulle unità di lunghezza. Lara è in ansia: l'analisi automatica dei compiti caricati ieri sulla piattaforma segnala che alcuni ragazzi hanno ancora avuto delle difficoltà. Questo potrebbe compromettere il suo *punteggio di performance*. Lara legge dalle slide generate dalla app. Questa volta cerca di parlare più lentamente. Molti studenti seguono la lezione con i loro cellulari, che sono sintonizzati in automatico sulle slide lette da Lara. Gli alunni che non possiedono un cellulare compatibile con Optimuslearning guardano verso la lavagna, poichè l'aula non è fra quelle attrezzate con LIM o proiettore. Ma anche lo sguardo di Lara per la maggior parte del tempo rimane focalizzato sullo schermo. Da quando la programmazione non rientra più fra le mansioni di una insegnante, Lara si sente molto più dipendente dalla piattaforma. Quando Lara finisce di parlare, il monitoraggio comportamentale-emozionale di Optimuslearning segnala il valore verde per tutti gli alunni. Lara è sollevata: "Ok, vedo che possiamo andare avanti con la verifica personalizzata" ed esce dalla stanza. Gli studenti con il cellulare aprono la modalità lavoro ed iniziano a copiare esercizi personalizzati sul proprio quaderno. Anita, che è seduta in ultima fila, sta per alzare la mano, ma non vuole sembrare l'unica a non aver capito e decide di continuare con gli esercizi. Da quando la luce sul retro della stanza si è rotta qualche giorno fa, Anita ha l'impressione di essere invisibile a volte.

Lara rientra con un plico di fogli mandati in stampa attraverso il sistema di Optimuslearning e li somministra agli alunni rimasti senza cellulare. Dovrà scansionarli nuovamente alla fine della lezione. Dopo qualche minuto, lo schermo del monitoraggio comportamentale lampeggia, indicando il profilo di Gabriele. Lara avvicina lo schermo e legge: "registrazione di irregolarità. Invalidare la prova di Gabriele A.?". Lara guarda nella stanza, Gabriele sembra irrequieto e si è alzato in piedi. Lara decide di annullare la segnalazione del monitoraggio comportamentale e gli chiede, "Posso aiutarti, Gabriele?" Gabriele la guarda: "Posso chiedere una cosa? Se scrivo qualcosa di stupido, l'internet lo saprà per sempre?". Lara non sa cosa rispondere. Nella app appare la clessidra. Lara aspetta più di 20 secondi, ma non succede quasi mai che Optimuslearning ci mette talmente tanto per suggerire una risposta.

[...]

Nel pomeriggio Lara ha un appuntamento con la commissione di qualità, via videoconferenza. Tra una settimana scade il suo contratto di lavoro e il nuovo numero di ore assegnate dipende dal punteggio di performance registrato nel sistema di Optimuslearning. Lara aveva deciso di partecipare al programma *insegnantifuturi* sperando di passare di ruolo prima. Lara si connette. Il primo a parlare è il rappresentante di Optimuslearning che inizia subito con la presentazione del performance report: “Dalle registrazioni delle lezioni ci risulta che in generale la candidata segue con precisione il programma ottimizzato didattico. Purtroppo ci sono state delle irregolarità che dobbiamo protocollare. La candidata ha interferito più volte con il programma sanzionatorio senza produrre un verbale di giustificazione. Inoltre occupa 10,56 percento del tempo con contenuti estranei”. Lara è stupefatta: “verbale di giustificazione?”. Il rappresentante risponde: “se consente comportamenti irregolari durante le verifiche, deve caricare una giustificazione che corrisponda all’elenco degli eventi eccezionali previsti”. Lara cerca di spiegarsi: “Ma io volevo solo aiutare...”, ma viene interrotta dal rappresentante: “Al piano didattico personalizzato ci pensa l’algoritmo di Optimuslearning. Lei deve solo rispondere alle domande che rientrano fra i contenuti previsti.”

4. Scenario B

Alice entra nello spazio che una volta si chiamava “aula 5C”. Nessuna campanella suona, ma Alice gira la lancetta dell’orologio di cartoncino accanto alla porta e la posiziona più vicino all’area di pranzo. I banchi di una volta non ci sono più. L’equipe pedagogica della sua classe ha deciso un anno fa di eliminarli e di creare aree di interesse all’interno della stanza, ancora prima che lei iniziasse l’anno di prova. Sulla lavagnetta magnetica sotto l’orologio si trovano le calamite riportanti ognuna il nome di un alunno o una alunna. La metà delle calamite è posizionata su un’area intitolata “orto - cortile” mentre il resto è posizionato sull’area interna. Alice annuisce dicendo: “Vedo che oggi è una buona giornata per continuare il progetto sugli insetti” e controlla il dispositivo sul suo polso. La collega di Alice, Carla, le ha lasciato un messaggio: “Siamo fuori. Continuiamo con la mappatura”.

Alice dà conferma con un tocco sul display. Per la mappatura i bambini lavorano in coppia. Di ogni gruppo due membri stanno fuori e due ragazzi lavorano dentro. I ragazzi comunicano in videochat attraverso i tablet forniti dalla scuola. Alice fa un giro incuriosito nella sala. I ragazzi stanno utilizzando le varie risorse a disposizione nella stanza, tra cui libri cartacei e digitali, quaderni e 2 computer di classe per aiutare i compagni a identificare le piante e gli insetti che trovano. A volte Alice mette a disposizione materiali specifici scaricati dalla piattaforma nazionale OER (*open educational resources*), creati in rete da insegnanti di scuole di tutti gli ordini e grado.

Sofia, che non può uscire per una frattura alla gamba, sta parlando attraverso un tablet con il suo compagno Giona: “Questo è un girasole. Se ci attacchi un tag con una foto, già tra qualche minuto potresti fare un confronto di come si è girato”. Giona tenta di seguire le raccomandazioni di Sofia. Lei dice “Bravo, adesso vedo anch’io il tag. Hai fatto una bella foto.” Una volta, questo tipo di mappatura era conosciuto come “realtà aumentata”. Per Alice è semplicemente una ulteriore possibilità di coinvolgere i bambini in una nuova forma di scrittura e lettura. Con le possibilità di espressione è cresciuta anche la responsabilità degli insegnanti. Se da una parte viene data più autonomia nella scelta dei materiali e nella gestione degli spazi fisici, dall’altra devono anche monitorare le modifiche fatte dai bambini

a livello digitale. Per fortuna, ad Alice capita sempre più raramente di scoprire scritte digitali di parolacce ed insulti dopo che in equipe hanno rielaborato un nuovo programma per l'Educazione Civica. Nel mese scorso, Carla, che parla spesso delle sue prime esperienze con la scrittura collettiva durante la DaD, è riuscita a creare con i bambini della quinta una caccia al tesoro per i bambini della terza classe, in modo da facilitare il loro primo contatto con i mezzi di apprendimento digitali e spiegare loro le regole da seguire per la gestione degli spazi comuni digitali. Alice, invece, ha dedicato parte del suo tempo lavorativo alla documentazione metodologica di questa esperienza per condividerla in rete.

Quando l'ora sta per finire, Alice tocca vicino al suo polso per mandare una segnalazione a tutti dispositivi della classe. È ora della riflessione di fine giornata in cui ogni studente presenta le sue aggiunte al personale diario-portfolio di apprendimento riflettendo su cosa ha imparato e cosa vorrà imparare domani, ricevendo feedback dai compagni e dalla maestra. Gli studenti rientrano al centro della stanza, alcuni con in mano un diario cartaceo, altri useranno il dispositivo che Alice fa girare per illustrare il loro portfolio digitale.

5. Discussione

Per trattare alcune tematiche che emergono dalla interpretazione degli scenari, è necessario premettere alcune condizioni e limiti sulla applicabilità di questi racconti brevi. Essi, infatti, non devono essere letti come previsioni o modelli da seguire o da evitare. L'obiettivo è piuttosto quello di stimolare un confronto critico su molteplici aspetti del rapporto fra tecnologia e pedagogia che un mero focus sul passato non consentirebbe. Con questa premessa è anche possibile ipotizzare che lo scenario A e lo scenario B appartengano ad un futuro scenario comune in cui coesistano approcci alla tecnologia divergenti. Per mettere in evidenza le potenziali conflittualità di cui la ricerca deve occuparsi, gli scenari sono caratterizzati da una riduzione narrativa semplificata che necessariamente trascurava molti elementi che raffigurerebbero in una descrizione etnografica completa di un contesto. Dall'altra parte, le due vignette permettono di evidenziare problematiche riguardo al (1) potenziale ruolo dell'insegnante, (2) alla concezione del mondo implicito nell'uso della tecnologia e (3) al cambiamento di modelli didattici derivanti da diverse concezioni pedagogiche.

Rispetto al ruolo dell'insegnante, la vignetta dello scenario A presenta una realtà in cui l'introduzione di nuovi sistemi informativi promette di facilitare il lavoro dell'insegnante. Allo stesso tempo, però, l'insegnante assume una posizione di vulnerabilità verso processi di precarizzazione e di standardizzazione attraverso regimi di governance digitale. Parte del suo lavoro, come la correzione e la preparazione dei contenuti, vengono esternalizzati senza che vi ci siano nuove responsabilità e modalità d'interazione che potrebbero arricchire l'esperienza collettiva di apprendimento degli studenti. Nello scenario B, le insegnanti agiscono in un contesto di ampliata responsabilità verso l'ambiente di apprendimento (sia fisico che digitale) e verso il percorso formativo personalizzato di ogni studente. A questo tipo di responsabilizzazione corrisponde necessariamente il significativo aumento di supporto organizzativo che esse ricevono. Questo supporto riguarda un certo grado di autonomia decisionale e finanziaria dell'equipe pedagogica funzionale ad adattare l'ambiente di apprendimento, oltre ad ulteriori risorse per forme di cotutoraggio e tempo lavorativo dedicato alla elaborazione di materiali e nozioni da condividere nella comunità educativa.

Per quanto riguarda l'approccio alla tecnologia, i due scenari differiscono nella selezione degli *affordances* dei media digitali che vengono favoriti. Nello scenario A troviamo uno specifico sistema (Optimuslearning) che occupa una posizione centrale, mentre la modernizzazione del resto della tecnologia didattica viene per la maggior parte trascurata o rimane ancorata a schemi convenzionali. La somministrazione assistita di nozioni è sostenuta da algoritmi intelligenti che elaborano una vasta quantità di dati di diverso tipo (espressioni facciali, registrazioni vocali, postura e comportamento, dati biografici su errori e performance in passato, interessi e preferenze personali ecc.). Per gli insegnanti e gli studenti, il funzionamento di questi algoritmi rimane poco chiaro. Mentre la tecnologia viene percepita come strumento neutro o sempre controllabile e che non si discosta dai benefici ipotizzati dai suoi ideatori, nella pratica di utilizzo permangono elementi che sfuggono al disegno e all'intento originale. Il rischio che non vengano riconosciute le istanze degli alunni, come nel caso della ragazza ignorata nell'angolo buio della stanza, è alto. Nello scenario B, vi è invece una continuità fra materiali e strumenti analogici - digitali, che vengono integrati dagli insegnanti e dagli studenti all'interno di più ampi intrecci di apprendimento. L'approccio pragmatico si esprime anche dal fatto che non sempre viene favorito il digitale, poiché alcune tecnologie *low-tech* (p.e. monitoraggio posizione mediante la lavagnetta magnetica) sono preferibili in determinate situazioni. La possibilità di guasti tecnici e imprevisti è considerata parte della quotidianità dell'insegnamento. Gli *affordances* digitali sono utilizzati in questo caso per aumentare le possibilità di espressione e di sperimentazione del mondo.

Inoltre, si possono individuare differenze sul piano didattico: nello scenario A, domina una visione atomistica del sapere, con elementi informativi suggeriti e somministrati da Optimuslearning e un'articolazione didattica incentrata sul lavoro individuale. Al contrario in B, la ricerca dell'informazione e la navigazione di contesti è parte integrante dell'esperienza di un sapere in cui vengono apprezzati gli aspetti reticolari e socioculturali. A livello didattico è visibile un tentativo di integrazione di modalità collaborative e laboratoriali. In questo caso, il concetto di lettura e di scrittura viene esteso da semplice alfabetizzazione a forme multimodali di *meaning making*. Al posto di test standardizzati viene stimolata l'autonomia dei bambini e delle bambine che coprogettano il proprio percorso di apprendimento.

Conclusioni

In questo articolo è stata proposta la *social science fiction* come strumento analitico per ottenere una critica generativa intorno agli utilizzi futuri delle tecnologie educative. In particolare, la scrittura di racconti brevi di fantascienza sociale è stata riadattata per indagare sulla relazione fra pedagogia e tecnologia. Come è stato osservato da diversi autori, la diffusione della DaD emergenziale durante la pandemia si sta profilando come momento di ribaltamento caratterizzato dall'entrata di molteplici nuovi attori e piattaforme all'interno dei contesti educativi.

Attraverso l'elaborazione e la discussione di due scenari ipotetici del 2026 è stato illustrato come nell'attuale momento storico possano svilupparsi trasformazioni persistenti degli spazi educativi e come sia urgente una pianificata preparazione sia a livello di ricerca pedagogica che riguardo alle pratiche di insegnamento e di formazione degli insegnanti. Un'inattività in questo senso implicherebbe, se


non proprio “la fine della scuola”, di certo dei rischi riguardo al futuro ruolo dell’insegnamento, alle relazioni di potere e agency degli alunni all’interno della scuola, all’inclusività degli spazi educativi, alla riproduzione e alla cura del sapere pedagogico.

Una posizione dicotomica rispetto alla tecnologia, rischia di non considerare le implicazioni ancora aperte nei diversi ambiti della ricerca socio-pedagogica. Proprio in questo senso, il ricorso alla social science fiction può tentare di colmare le lacune di prospettiva presenti tra chi idea e produce la tecnologia e chi la utilizza (e la modifica) a scopi pedagogici e didattici. Anche per ciò che concerne la formazione degli insegnanti, ci troviamo di fronte ad un momento di cambiamento storico, che rischia di minare alla base la concezione dell’insegnamento come relazione: proprio per questo soffermarsi a riflettere criticamente può essere parte di un processo di creazione di nuovi orizzonti per la pedagogia.

Riferimenti bibliografici

- Brass, J., & Lynch, T. L. (2020). Personalized learning: A history of the present. *Journal of Curriculum Theorizing*, 35(2), 3–21.
- Broadband Commission for Sustainable Development. (2017). *Working group on education: Digital skills for life and work*. New York, United Nations Educational, Scientific; Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259013>
- Di Blas, N., Fabbri, M., & Ferrari, L. (2018). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), 24–38. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/954>
- Gourlay, L. (2021). There is no ‘virtual learning’: The materiality of digital education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 57–66. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.649>
- Hillman, T., Rensfeldt, A. B., & Ivarsson, J. (2020). Brave new platforms: A possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1683748>
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. London: Harper and Row.
- Jarke, J., & Breiter, A. (2019). Editorial: The datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1573833>
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60–70.
- Lackey, C. (1994). Social science fiction: Writing sociological short stories to learn about social issues. *Teaching Sociology*, 22(2), 166–173. <https://doi.org/10.2307/1318562>
- Macgilchrist, F., Allert, H., & Bruch, A. (2020). Students and society in the 2020s. three future ‘histories’ of education and technology. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 76–89. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1656235>
- Manolev, J., Sullivan, A., & Slee, R. (2019). The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1558237>
- Mertala, P. (2019). Paradoxes of participation in the digitalization of education: A narrative account. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362>
- Papert, S. (1993). *The childrens machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.
- Postman, N. (1995). *The end of education: Redefining the value of school*. New York: Vintage.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65–73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>

- Selwyn, N., Pangrazio, L., Nemorin, S., & Perrotta, C. (2020). What might the school of 2030 be like? an exercise in social science fiction. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 90–106. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694944>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-covid-19 education and education technology 'solutionism': A seller's market. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Williamson, B. (2020). Education technology seizes a pandemic opening. *Current History*, 120(822), 15–20. <https://doi.org/10.1525/curh.2021.120.822.15>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Profile Books.



L'emergenza da coronavirus come verifica delle competenze digitali dei docenti. Indagine sulla progressiva formazione in servizio

The coronavirus emergency as check of teachers' digital skills. Investigation on previous in-service training

Laura Sara Agrati

Università degli Studi di Bergamo – laurasara.agrati@unibg.it

ABSTRACT

The COVID-19 emergency has accelerated the transformation of teaching practices; it turned out to be a painful, but useful, opportunity to test the digital skills of teachers.

After some reflections on the effects of the COVID-19 emergency on the current effects of the 'knowledge society' – see 'digital divide' – and on the related training of school teachers – see complex skills, setting up environments learning –, the contribution presents the results of a survey that involved 108 teachers in service. It aimed at knowing, in general, the perceptions of teachers regarding the distance learning technologies used during the pandemic and, specifically, to verify whether the previous training had or did not have a specific weight on the didactic intervention criteria adopted in the COVID-19 period.

The analysis showed that: the 'students' factor was assumed as the main criterion for the adaptation of teaching activities; the type of previous training - on digital skills and in the implementation of learning environments - seems to have a specific weight on the criteria of didactic intervention. If confirmed through further investigations, the study would offer valid arguments to support the effectiveness of teacher training interventions, grades to recover the specific *digital divide*.

L'emergenza da COVID-19 ha accelerato la trasformazione delle pratiche di insegnamento; si è rivelata essere un'occasione, sofferta ma utile, per mettere alla prova le competenze digitali dei docenti.

Dopo alcune riflessioni in merito agli effetti dell'emergenza da COVID-19 sugli esiti attuali della 'società della conoscenza' – in termini di *digital divide* – e sulla formazione dei docenti di scuola – come rilancio di abilità complesse, quali l'allestimento degli ambienti di apprendimento –, il lavoro presenta i risultati di un'indagine che ha coinvolto 108 docenti in servizio. Si è inteso conoscere, in generale, le percezioni dei docenti riguardo le tecnologie di didattica a distanza utilizzate durante la pandemia e, in particolare, a verificare se la formazione progressiva avesse o meno un peso specifico sui criteri di intervento didattico adottati nel periodo COVID-19.

L'analisi ha evidenziato che il fattore 'studenti' è stato assunto come principale criterio per l'adattamento delle attività didattiche e che il tipo di formazione progressiva - su competenze digitali e nell'allestimento di ambienti di

apprendimento - sembra avere un peso specifico sui criteri di intervento didattico. Se confermato attraverso indagini ulteriori, lo studio offrirebbe validi argomenti a supporto dell'efficacia degli interventi di formazione docente volti a recuperare il *digital divide* specifico.

KEYWORDS Coronateachig, Digital Skills, Teacher Skills, Learning Environments, Digital Divide.

Coronateachig, Competenze Digitali, Competenze degli Insegnanti, Ambienti di Apprendimento, Divario Digitale.

1. Il coronavirus come verifica della 'società della conoscenza'

È stata definita 'della conoscenza' quella società che mette potenzialmente a disposizione di tutti i membri non solo i dati e le informazioni utili alla propria esistenza, ma anche gli strumenti che consentono di utilizzare tali dati e informazioni per agire efficacemente e migliorare la propria condizione di vita (UNESCO, 2005; Innerarty, 2012). Principio-base di tale società è stato indicato, tra gli altri, il pari accesso all'istruzione e come suo volano l'innovazione tecnologica in quanto capace di trasformare l'intero sistema di istruzione e formazione (Van Weert, 2006), di fornire a uomini e donne mezzi e strategie per accedere e scambiare risorse informative, in modo funzionale a produrre conoscenza utile al miglioramento delle condizioni di vita.

Il pari accesso all'istruzione è stato accolto e rilanciato in un'ottica sistemica nell'Agenda ONU 2030 (UN, 2015) come IV obiettivo globale, ossia fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva che favorisca opportunità di apprendimento per tutti da realizzare attraverso, tra gli altri, la promozione di uno sviluppo e stile di vita sostenibile. A tale obiettivo concorre il potenziamento delle strutture di istruzione con la predisposizione di ambienti inclusivi nonché l'innalzamento della qualifica degli insegnanti soprattutto attraverso loro adeguata formazione.

Il pari accesso all'istruzione è assunto allora in ottica sistemica (UNESCO, 2016; Nilson et al. 2016; Weitz et al., 2018), visto allo stesso tempo come causa ed effetto dello sviluppo sostenibile e si realizza - come richiama l'obiettivo XVII sugli strumenti di attuazione del partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile - attraverso investimenti finanziari e un 'meccanismo globale di accesso alla tecnologia' (ONU - Assemblea generale, 2005, p. 26). Per questo è possibile sostenere che allo sviluppo di un'educazione di qualità, equa ed inclusiva che assicuri stili di vita sostenibili non si arriva se non attraverso, tra gli altri, l'investimento in strutture e ambienti tecnologici nonché nell'innalzamento delle competenze tecnologiche dei docenti, deputati a trasferire conoscenze e a costruire competenze che promuovano tale sviluppo.

È ampiamente risaputo quanto l'emergenza globale da COVID19 abbia radicalmente modificato l'esistenza delle persone, il modo in cui vengono gestiti interi settori della vita privata e pubblica in molti Paesi (UN, 2020; Alwan et al., 2020). È altrettanto risaputo quanto la chiusura delle scuole e la didattica a distanza come soluzione di emergenza abbiano esacerbato le disuguaglianze preesistenti, conclamato il già noto e paventato (Venezky, 2000; Bentivegna, 2009) *divario digitale globale*, tra chi ha accesso alle tecnologie dell'informazione e chi ne è totalmente o parzialmente escluso per ragioni economiche, istruttive, sociali (Madianou, 2020; Ramos, 2020). È stato calcolato che durante il periodo di chiusura delle scuole per

la crisi pandemica oltre 500 milioni di studenti nel mondo non abbiamo potuto accedere alla didattica a distanza o da remoto, il 21% della popolazione studentesca abitante nei Paesi ad alto reddito, addirittura il 66% in quelli a basso reddito (Schleicher, 2020; Schleicher & Reimers, 2020). Il rapporto sulla povertà educativa in Italia (Save the children, 2020) ha sottolineato quanto le misure varate per contenere la diffusione dei contagi abbiano avuto un forte impatto sulla vita di studenti e famiglie, soprattutto quelle in condizione di svantaggio socioeconomico, non sempre nelle disponibilità di beni materiali come PC e connessioni internet.

La crisi pandemica da COVID-19 ha quindi inasprito le disuguaglianze sociali (Goldin & Muggah, 2020) e messo in luce quanto di ostacolo alla realizzazione della 'società della conoscenza' sia non solo l'indisposizione delle risorse tecnologiche, la mancanza di accesso ai servizi erogati ma soprattutto l'incapacità di gestire strumentazioni e sistemi.

2. Il *coronateaching* come rilancio delle competenze dei docenti

La prima risposta alla pandemia da COVID-19 da parte dell'intero settore istruttivo e scolastico, su scala globale, è stata prevalentemente di cessazione delle lezioni frontali e di rapido adattamento delle attività didattiche in modalità da remoto (Huang et al., 2020). L' 'insegnamento a distanza di emergenza' (Bonk et al., 2020; Hodges et al., 2020) ha significato la rapida trasformazione dell'erogazione didattica - da modalità 'face-to-face' in remoto, in forma online e attraverso supporti digitali - operata dalle istituzioni scolastiche con inevitabili conseguenze sul percorso curricolare, sulle strategie di insegnamento-apprendimento e sulla valutazione delle prestazioni. A tale proposito è stato coniato il neologismo *coronateaching* (UNESCO-IESALC, 2020, p. 25) indicante l'insegnamento erogato in fase emergenziale da COVID-19, spesso di scarsa qualità per via della trasformazione repentina delle lezioni frontali in modalità virtuale senza che venisse ridisegnato il curriculum o la metodologia di insegnamento. Docenti e studenti hanno dovuto fare un brusco ingresso in una modalità di insegnamento-apprendimento complessa avente molteplici opzioni tecnologiche e psico-educative, la cui incapacità di gestione - dovuta a poca esperienza e scarsa formazione - provoca frustrazione e sopraffazione.

Gli insegnanti hanno dovuto adattare i contenuti, il percorso e le proprie pratiche di insegnamento in forme a distanza, 'spesso senza una guida, formazione o risorse sufficienti' (UN, 2020, p. 14) risultando, per questo, in gran parte impreparati ad assicurare la continuità e la qualità dell'apprendimento attraverso le nuove metodologie di insegnamento. L'adattamento della didattica in presenza in modalità a distanza - che di per sé implica diverso rapporto con i mezzi tecnologici, modifica del percorso e delle modalità istruttive, flessibilità di orari e funzioni ecc. - ha così reso urgenti interventi di sostegno alla professione docente, per far fronte a bisogni formativi già noti (Venezky, 2000; OECD-TALIS, 2019).

La crisi da COVID-19 ha aiutato soprattutto a comprendere che la formazione degli insegnanti in servizio dovrebbe investire non solo in abilità tecnico-strumentali quanto soprattutto in capacità di organizzazione e progettazione ambienti di apprendimento on-line, di allestire e gestire le nuove modalità di erogazione dell'istruzione (UN, 2020; Reimers & Schleicher, 2020). La tecnologia di per sé non è garanzia di buoni risultati di apprendimento (Hattie, 2012; Pitler et al., 2013) se sul piano della formazione tecnologico-digitale degli insegnanti mancano quelle capacità pedagogiche (UN, 2020; Schleicher, 2020) riguardo il coinvolgimento degli

studenti, la personalizzazione delle proposte, la valutazione degli esiti, la differenziazione dei programmi di studio. Non è un caso se l'OECD (Reimers et al., 2020) abbia voluto offrire attraverso il suo secondo studio tematico una serie di risorse educative online per favorire, da un lato, i percorsi curriculari scolastici (come lezioni, video, moduli di apprendimento interattivo) e, dall'altro, lo sviluppo professionale degli insegnanti sulle competenze tecnologico-strumentali e sulle strategie di supporto all'apprendimento degli studenti.

2.1 Allestire ambienti di apprendimento come competenza di sintesi

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD, DM 852/2015) e Formazione Docenti (PNFD, DM 797/2016) indicavano nell'allestimento dei 'nuovi' ambienti di apprendimento il punto di attacco del nuovo paradigma educativo e hanno investito in competenze docente di tipo relazionale-organizzativo oltre che specificamente tecniche. L'aspettativa era quella di formare docenti capaci di gestire quel 'complesso di apparati – concettuali, psicologici e sociali (prima ancora che tecnologici e strumentali) – idonei a facilitare il prodursi di processi di apprendimento mediante esperienze autentiche, forme di problem solving, attività collaborative con visioni multi prospettiche dell'aspetto studiato' (Bonaiuti et al., 2017, p. 233).

Il framework europeo DigCompEdu (Redecker, 2017) ha offerto un utile strumento per descrivere le competenze digitali degli insegnanti, un complesso quadro articolato di sei aree, come quelle strettamente legate alla gestione e orchestrazione dell'uso delle tecnologie digitali all'interno del processo di insegnamento-apprendimento (*Teaching and Learning*, Area 3), a sua volta articolata in quattro abilità più specifiche (Tab. 1).

Insegnare 3.1	Guidare 3.2	Apprendimento collaborativo 3.3.	Apprendimento autoregolato 3.4
Pianificare e implementare dispositivi e risorse digitali nel processo di insegnamento al fine di migliorare l'efficacia degli interventi. Gestire e orchestrare in modo appropriato gli interventi di insegnamento digitale. Sperimentare e sviluppare nuovi formati e metodi pedagogici per l'istruzione	Utilizzare le tecnologie e i servizi digitali per migliorare l'interazione con gli studenti, individualmente e collettivamente, all'interno e all'esterno della sessione di apprendimento. Utilizzare le tecnologie digitali per offrire una guida e un'assistenza tempestive e mirate. Sperimentare e sviluppare nuove forme e format per offrire guida e supporto	Utilizzare le tecnologie digitali per promuovere e migliorare la collaborazione degli studenti. Fornire agli studenti occasioni in cui utilizzare le tecnologie digitali come parte di attività collaborative, come mezzo per migliorare la comunicazione, la collaborazione e la creazione di conoscenza collaborativa	Usare le tecnologie digitali per sostenere processi di auto-apprendimento, ad es. mettere in grado gli studenti di pianificare, monitorare e riflettere sul proprio apprendimento, fornendo prove dei progressi, condividendo intuizioni e offrendo soluzioni creative

Tab. 1 – 4 abilità dell'Area 3 *Teaching and Learning* - DigCompEdu.

Fonte: Aica, 2018, pp. 28-31.

descritte ciascuna attraverso 6 livelli di abilità (Tab. 2):

	Insegnare 3.1	Guidare 3.2	Apprendimento collaborativo 3.3.	Apprendimento autoregolato 3.4
Neofita (A1)	Fa poco uso delle tecnologie digitali per l'istruzione	Fa poco uso delle tecnologie digitali per interagire con gli studenti	Fa poco uso delle tecnologie digitali nelle attività di apprendimento collaborativo	Fa poco uso delle tecnologie digitali per l'apprendimento autoregolato
Esploratore (A2)	Fa un uso base delle tecnologie digitali disponibili per l'istruzione	Impiega strategie digitali di base per interagire con gli studenti	Incoraggia gli studenti a utilizzare le tecnologie digitali nelle loro attività di collaborazione	Incoraggia gli studenti a utilizzare le tecnologie nelle attività di apprendimento autoregolato
Integratore (B1)	Integra in modo significativo le tecnologie digitali disponibili nel processo di insegnamento	Utilizza le tecnologie digitali per migliorare l'interazione con gli studenti	Implementa le tecnologie digitali nella progettazione di attività collaborative	Implementa le tecnologie digitali nella progettazione di attività di apprendimento autoregolate
Esperto (B2)	Utilizza le tecnologie digitali in modo mirato per migliorare le strategie pedagogiche	Utilizza le tecnologie digitali per migliorare il monitoraggio e la guida	Utilizza ambienti digitali per supportare l'apprendimento collaborativo	Utilizza ambienti digitali per supportare in modo completo l'apprendimento autoregolato
Leader (C1)	Orchestra, monitora e adatta in modo flessibile l'uso delle tecnologie digitali per migliorare le strategie pedagogiche	Impiega le tecnologie digitali in modo strategico e mirato per fornire guida e supporto	Utilizza ambienti digitali per la generazione collaborativa di conoscenza degli studenti e la valutazione tra pari	Riflette criticamente sulle strategie digitali utilizzate per promuovere l'apprendimento autoregolato
Pioniere (C2)	Utilizzare le tecnologie digitali per innovare le strategie di insegnamento	Utilizzare le tecnologie digitali per innovare la fornitura della guida	Utilizzo delle tecnologie digitali per innovare la collaborazione tra studenti	Sviluppa nuovi formati digitali e/o approcci pedagogici per l'apprendimento autoregolato

Tab. 2 – 6 livelli delle 4 abilità, Area 3 Teaching and Learning.

Fonte: Redecker, 2017, pp. 53, 55, 57, 59.

È possibile riconoscere alcune core-competences di carattere didattico – come la capacità di pianificare e orchestrare l'uso dei dispositivi digitali, anche in forma innovativa, all'interno delle attività di insegnamento (Tab. 1, 3.1) oppure di guidare attraverso di dispositivi digitali i processi di apprendimento degli studenti (Tab. 1, 3.2) –, strettamente legate ad altre competenze relative al supporto ai processi di

apprendimento degli studenti, da realizzarsi in forma collaborativa e autonoma (Tab. 1, 3.3. e 3.4). Soprattutto la descrizione dei livelli di abilità (Tab. 2) aiuta a chiarire il quadro complesso delle competenze che atterrebbero il docente digitalmente preparato: non solo integra organicamente le tecnologie all'interno del processo di insegnamento (3.1., B1; 3.1, B2-C1), sa gestirle in modo tale che proprio l'utilizzo di queste migliori il suo insegnamento e la guida dei processi di apprendimento degli studenti (3.2, B2; 3.3, B2), dal punto di vista collaborativo e delle autonomie (3.3, B2-C2; 3.4, B2-C1). Riconosciamo in questo complesso dipinto il senso delle parole riportate da Schleicher nell'indagine sull'impatto del COVID-19 sui processi educativi (2020, p. 16): la tecnologia non cambia solo i metodi di insegnamento e apprendimento, ma può anche 'elevare il ruolo degli insegnanti', da coloro che si limitano ad impartire la conoscenza ricevuta a 'co-creatori di conoscenza', coach, mentori, valutatori, non solo degli obiettivi ma anche dei processi di apprendimento.

Il profilo e i livelli di competenza del docente digitalmente preparato sono stati ben definiti dal 2017, da quando il DigCompEdu ha aiutato a chiarirne le sfaccettature. L'emergenza da COVID-19 ha imposto condizioni tuttavia favorevoli per l'esercizio, in partica, di certe abilità di tale profilo, come il ricorso alle tecnologie digitali per interagire con gli studenti (es. web seminar), progettare attività collaborative (es. forum di discussione o wiki), fornire una guida al percorso di apprendimento da realizzare (es. layout progressivo delle risorse on-line a disposizione degli studenti). In questo modo, in situazione emergenziale, si è potuto verificare, in maniera certamente impreveduta e sicuramente complessa, anni di investimenti statali sulle abilità tecnologiche e digitali dei docenti¹.

Evitando semplificazioni, è il caso di riflettere su quale sia la meta-competenza con funzione di sintesi del complesso di sotto-abilità appartenenti al profilo del docente digitalmente preparato, come quello delineato dal DigCompEdu ma messo in pratica durante l'emergenza da COVID-19.

Richiamando i primi studi di Anderson (2011), precedenti indagini (Bates, 2020; Carr-Chellman, 2016; Goodyear, 2015) avevano già individuato che il limite solitamente caratteristico del lavoro di adeguamento dei corsi in presenza in modalità online non sarebbe nella mancanza di supporto agli studenti da parte di docenti e tutor, quanto nello scollegamento tra contenuti da apprendere, risorse digitali dell'ambiente di apprendimento e attività di apprendimento: non il piano del rapporto docente-studente quanto il livello di progettazione dell'istruzione (*instructional design* - ID) e di scelta degli strumenti di apprendimento (*learning design* - LD). Secondo Hodges e collaboratori (Hodges et al., 2020), la differenza sostanziale che passerebbe infatti tra il mero 'insegnamento emergenziale da remoto' e insegnamento on-line, o *e-learning*, sarebbe nell'*instructional design*. L'ID, come noto (Morrison et al., 2001), attiene la scelta e l'organizzazione di esperienze e materiali di apprendimento in un modo da raggiungere obiettivi generali o specifici, individuabili sotto forma di conoscenze e abilità; la scelta dei criteri che guidano l'istruzione operativa efficace, dal punto di vista dei modelli e dei principi, in ragione dei diversi contesti educativi e delle situazioni di apprendimento. L'*e-learning* consente numerose varianti nell'allestimento di diverse tecnologie (es.

1 Il riferimento va al poderoso Piano Nazionale Scuola Digitale che dal 2007 al 2015 aveva già favorito l'ammodernamento delle infrastrutture e delle tecnologie - cfr. azione LIM (2008), Azione Cl@ssi 2.0 (2009 - 2011), Azione Scuol@ 2.0, Azione Wi-Fi (2013) - nonché un profondo ripensamento del modo di fare didattica basata su ambienti di apprendimento innovativi - cfr. Editoria digitale scolastica (2010 e ancora in corso) e l'Azione Poli Formativi.

piattaforme LMS, software integrati), tipi e ruoli dei contenuti (es. interrogativi, interattivi ecc.; come oggetto di studio o spunto per indagini), professionalità coinvolte (docente, tutor, amministratore del sistema ecc.) al fine di garantire gli obiettivi da raggiungere nei tempi previsti (Bonaiuti et al., 2018, p. 193), motivo per cui l'allestimento di ambienti di apprendimento on-line implicherebbe la capacità di gestire il modello istruttivo alla base – es. lineare, ricorsivo ecc. –, le risorse digitali in ragione degli obiettivi di apprendimento (Vai & Sosulsky, 2015) e, non ultimo, le possibilità di interazione/collaborazione tra i diversi attori del processo (studente/gruppi di studenti, altri docenti-tutor-esperti). Tale allestimento – dal punto di vista logico e grafico (cfr. *layout*)² - consentirebbe, inoltre, di monitorare il processo in quanto espliciterebbe le relazioni tra le scelte pedagogiche assunte e i risultati di apprendimento conseguiti (Kalantzis & Cope, 2005).

La situazione pandemica da COVID-19 non avrebbe fatto altro che mettere ancora più in evidenza la necessità di investire sulla capacità dei docenti di elaborare quadri pedagogici a supporto dell'insegnamento-apprendimento online (Picciano 2017) e di riflettere sulle dimensioni pedagogiche specifiche della didattica online. Per questo gli autori (Hodges et al., 2020) hanno proposto di supportare i docenti digitalmente impreparati soprattutto nell'organizzazione di attività di apprendimento – attinente l'*instructional* e il *learning design* – quanto piuttosto sul semplice adattamento dei contenuti di apprendimento (Kali et al. 2011).

3. L'indagine sulla formazione pregressa dei docenti presso due scuole polo

Una rapida rassegna delle note ministeriali prodotte nell'immediato della crisi pandemica aiuterà a delineare il cambio dello scenario in merito le modalità di formazione docente e il contesto all'intero del quale è stata condotta l'indagine che presentiamo. La Nota ministeriale del 3 marzo 2020 ha di fatto sospeso le attività di formazione professionale dei docenti tuttavia senza 'pregiudizio per la possibilità di svolgere attività di formazione a distanza'. Le successive note – n. 278 del 6 marzo e n. 388 del marzo 2020 hanno offerto rispettivamente suggerimenti sui metodi per svolgere attività di formazione a distanza e indicazioni operative per tali attività. La successiva nota ministeriale n. 7304 del 27 marzo 2020 ha offerto nuove linee guida operative per lo svolgimento delle attività di formazione degli insegnanti in servizio che ha seguito una *governance* integrata, coordinata dalle Scuole polo per la formazione, sulla base dell'analisi dei bisogni formativi espressi dalle scuole del territorio.

Contesto e popolazione

Presso la scuola polo provinciale per l'inclusione 'Publio Virgilio Marone' di Vico del Gargano (Foggia), nel periodo settembre-novembre 2020 con fondi PON-FESR e presso l'istituto 'Alberti' di Benevento, scuola-polo provinciale per la formazione, sono stati svolti due percorsi di formazione rivolto ai referenti per l'inclusione delle scuole del territorio e ai docenti curricolari e di sostegno sull'uso delle tecnologie per l'inclusione e sul lavoro di progettazione coordinata con i colleghi di

2 La ristrutturazione degli elementi del LMS, anche sul piano del *visual design*, sarebbe utile allo studente per orientarsi rispetto all'intero percorso di apprendimento, con in occhio incentrato sulla scelta di questi in funzione dei processi di conoscenza attivati (Bryson & Andres, 2020).

classe e di istituto. La finalità comune era di sviluppare, tra le altre, le sotto-competenze dell'area 3 e 5 ispirate al DigCompEdu, nello specifico: 3.1 Insegnamento, 3.2 Guida e 5.1 Accessibilità e Inclusione (cfr. Tab. 1)³. Tra gli obiettivi specifici vi era quello di fornire modelli di progettazione, metodi di intervento nonché spunti per l'utilizzo di strumenti tecnologici per l'inclusione scolastica a distanza di tutti gli studenti, con o senza disabilità, disturbi specifici o svantaggi.

Di seguito vengono riportate le caratteristiche delle scuole e dei docenti coinvolti nell'indagine.

Scuola Secondaria	Scuola polo	n. docenti	n. studenti
A. Licei classico e scientifico Professionale per l'agricoltura	Inclusione	59	477
B. Liceo Scientifico e Tecnologico	Formazione docenti	49	585

Tab. 3 – Caratteristiche delle scuole coinvolte

Il gruppo di docenti coinvolti ha un'età media elevata (64,8%, oltre 50 anni), una laurea (59,3%), oltre 10 anni di esperienza di insegnamento (81,5%), una precedente formazione in servizio in ambito tecnologico-digitale (40,7%) - oltre che nelle tecnologie (39,8%) e nella progettazione di ambienti di apprendimento (19,4%) - ed esperienza nel *middle management*, in particolare come membro del team di innovazione digitale (48,15%).

Obiettivi e strumenti

All'interno dei due percorsi formativi è stata condotta un'indagine con lo scopo di conoscere le percezioni dei docenti riguardo gli strumenti tecnologici per l'apprendimento a distanza, i dispositivi per la creazione di ambienti di e-learning e le strategie utili per l'accesso degli studenti alle attività di apprendimento online. I dati sono stati raccolti somministrando un questionario on-line costruito 'ad hoc' e articolato in tre aree: dati sociometrici-professionali, conoscenze/abilità tecnologiche, conoscenze/abilità inclusive.

Nel presente lavoro focalizziamo l'interesse sulla domanda n. 10 – *Ha ricevuto specifica formazione nell'area tecnologica?* – tesa a conoscere il tipo di formazione in servizio precedentemente ricevuta nell'area delle tecnologie. Le tipologie di risposta alla domanda sono state clusterizzate in tre elementi omogenei:

- *tecnologia* – riferite alle abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (European Commission, 2015);
- *digitale* – riferite al saper usare con dimestichezza e in modo critico le tecnologie della società dell'informazione (European Commission, 2015);
- *ambienti di apprendimento* – riguardanti la progettazione e l'allestimento di 'ambienti fisici aumentati dalla tecnologia, ambienti online e piattaforme, ambienti per gli allievi con bisogni speciali, LMS per la didattica e i contenuti' (cfr. 'Strategie per la didattica integrata – CM n. 6076/2016).

3 Per un approfondimento dell'Area 5 'Valorizzare gli studenti' rimandiamo a Redecker, 2018, p. 22; AICA, 2018, p. 13.

Lo scopo è di verificare se la formazione pregressa abbia o meno peso specifico sul tipo di interventi realizzati in fase COVID; per questo si è proceduto inferendo correlazioni tra la risposta alla domanda n. 10 e le risposte alle domande-target:

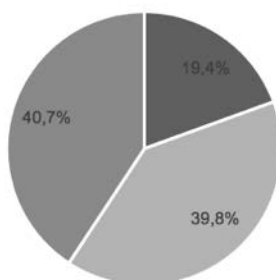
- n. 22. *Rispetto a cosa le tecnologie/risorse digitali influenzano maggiormente la sua didattica?* le cui tipologie di risposta sono state a loro volta clusterizzate in tre elementi omogenei – contenuto (*cosa*), metodo (*come*), studenti (*a chi*) – per meglio evidenziare i criteri di scelta degli insegnanti nel ricorso e nell’uso delle tecnologie.

Analisi dei dati

Presentiamo di seguito l’analisi dei dati assoluti delle risposte alle domande nn. 10 e 22, per poi procedere alla loro relazione. La seguente tabella e il grafico (Tab. 4, Fig. 1) mostrano le risposte alla domanda n. 10 raggruppate per tipologia, espresse in numero assoluto e percentuale, e diversificate per scuola.

	Scuola A		Scuola B		Tot.	
	n.	%	n.	%	n.	%
Ambienti apprend.	15	30,5%	6	12,2%	21	19,4%
Tecnologia	18	44,1%	25	51,0%	43	39,8%
Digitale	26	100,0%	18	36,7%	44	40,7%
Tot.	59	25,4%	49	100,0%	108	100,0%

Tab. 4 - Tipologia di risposte alla domanda n. 10 in n. e %



■ allestimento ambienti di apprendimento ■ tecnologica ■ digitale

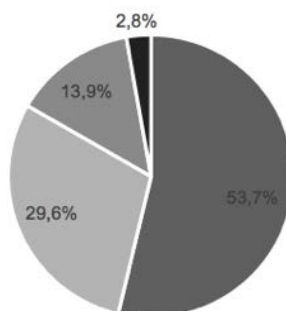
Fig. 1 – Tipo di formazione in area tecnologica. Adatt.: Agrati, 2021.

Si evidenzia la prevalenza del tipo di formazione all’area delle competenze digitali (40,7%), seguita di poco dall’area tecnologica di base (39,8%) e dall’allestimento degli ambienti di apprendimento (19,4%) (cfr. Tab. 4):

La seguente tabella e il grafico (Tab. 5, Fig. 2) mostrano le risposte alla domanda n. 22.

	Scuola A		Scuola B		Tot.	
	n.	%	n.	%	n.	%
A chi (studenti)	31	52,5%	27	55,1%	58	53,7%
Come (metodo)	20	33,9%	12	24,5%	32	29,6%
Cosa (contenuto)	8	13,6%	7	14,3%	15	13,9%
Nessuna risposta	0	0,0%	3	6,1%	3	2,8%
Tot.	59	100,0%	49	100,0%	108	100,0%

Tab. 5 - Tipologia di risposte alla domanda n. 12. Adatt.: Agrati, 2021.



■ studenti ■ metodo ■ contenuto ■ nessuna risposta

Fig. 2 – Criteri di scelta nell'uso delle tecnologie. Adatt.: Agrati, 2021.

Si evidenzia la prevalenza delle risposte relative all'area studente (*a chi*), seguite dalle metodologie/strategie di intervento (*come*) e dai contenuti didattici (*cosa*). I dati vengono ora presentati in relazione al dato della formazione pregressa (cfr. Tab. 4):

La tabella seguente e il grafico relativo (Tab. 6, fig. 3) mostrano la relazione tra i dati delle risposte alla domanda 10 e 22, sempre raggruppati per tipologia ed espressi in numero percentuale.

	Ambienti di app.	Tecnologie	Digitale	Totale
A chi (studenti)	71,4%	55,8%	43,2%	53,7%
Come (metodo)	23,8%	30,2%	31,8%	29,6%
Cosa (contenuto)	0,0%	11,6%	22,7%	13,9%
Nessuna risposta	4,8%	2,3%	2,3%	2,8%
Tot.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 6 – Relazione tra formazione pregressa e criteri di scelta nell'uso delle tecnologie. Adatt.: Agrati, 2021.

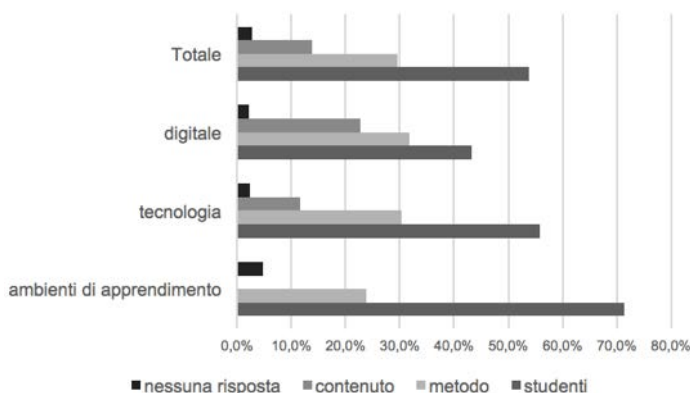


Fig. 3 – Relazione tra formazione pregressa e criteri di scelta nell’uso delle tecnologie.
Adatt.: Agrati, 2021.

L’influenza delle tecnologie sul fattore ‘studenti’ prevale in generale rispetto ai cluster sulla formazione pregressa (53,75%), seguita dal criterio del metodo (29,6%) e del contenuto (13,95%). Il fattore ‘studenti’ ha il suo apice nel caso della formazione sugli ‘ambienti di apprendimento’ (71,4%), mentre si stabilizza per la formazione dell’area delle tecnologie (55,8%) e del digitale (43,2%).

Risultati

L’analisi ha messo in evidenza, in generale, che il rapporto con gli studenti è stato assunto quale principale criterio di scelta delle attività didattiche per tramite delle tecnologie nel periodo della pandemia. La principale urgenza dei docenti è stata avvertita riguardo la partecipazione degli studenti, mentre l’adattamento dei contenuti di apprendimento come non tanto rilevante. Questo aspetto conferma gli esiti del recente studio di Hodges e collaboratori (2020).

Il gruppo di docenti coinvolti nell’indagine ha presentato caratteristiche sostanzialmente omogenee: età matura, esperienza pluriennale di insegnamento, tipo di formazione tecnologica nel suo aspetto digitale. L’analisi complessiva dello studio (Agrati, 2021) ha rilevato che la percezione dell’importanza della relazione con gli studenti (*a chi*) non sembra essere influenzata, in generale, dalle caratteristiche socio-professionali - rimane, infatti, costante al variare dell’età, del titolo di studio, dell’anzianità di servizio, dell’incarico di staff, l’analisi specifica e precedentemente presentata sul dato della formazione pregressa rileva un diverso andamento: tende ad aumentare nel gruppo di chi ha ricevuto una formazione sull’allestimento degli ambienti di apprendimento, mentre si attesta su posizioni mediane nel gruppo di chi ha ricevuto una formazione tecnologica di base, per diminuire addirittura nel gruppo di chi ha ricevuto formazione sulle competenze digitali.

L’analisi condotta ha inoltre rilevato che mentre chi ha ricevuto una formazione su abilità tecnologiche più complesse tende a dare rilievo anche ad aspetti di metodo e per nulla ad aspetti di contenuto (cfr. Tab. 7 – 28,8% e 0%), diversamente chi ha ricevuto una formazione digitale è più incline a riconoscere l’importanza anche dei metodi oltre che dei contenuti (cfr. Tab. 7 – 31,8% e 22,7%).

Pertanto, in periodo di emergenza da COVID-19 è stato considerato più importante supportare gli studenti a connettersi alle piattaforme, stimolarli a parte-

cipare alle attività didattiche piuttosto che modificare le modalità istruttive o adattare i mezzi di comunicazione-mediazione dei contenuti questo sembrerebbe dipendere dal tipo di formazione in servizio.

Il tipo di formazione pregressa nelle competenze tecnologiche sembra avere dunque un peso specifico sui criteri di intervento didattico realizzati nel periodo della pandemia da COVID-19: i docenti con formazione nell'allestimento degli ambienti di apprendimento online sono più inclini alle necessità degli studenti, quelli con formazione sulle abilità digitali sono meno polarizzati e riconoscono l'importanza di più fattori quando si tratta di intervenire didatticamente attraverso le tecnologie.

Tale dato verrà confrontato con l'esito di una somministrazione più estesa che si sta conducendo in altre area geografiche italiane e di paesi stranieri, per verificarne la consistenza. Se confermato offrirebbe validi argomenti a supporto dell'efficacia degli interventi di formazione docente volti a recuperare *digital divide* specifici.

Considerazioni finali

Ci sentiamo di condividere le parole di Margiotta, anche in riferimento alla crisi pandemica da COVID-19, secondo cui 'dopo questa crisi nulla sarà più come prima'. Tale crisi, infatti, ha permesso di verificare, sebbene drammaticamente, a che punto era il recupero del *digital divide* globale (Madianu, 2020) e di mettere alla prova anni di interventi sulle competenze tecnologiche dei docenti, nel tentativo di recuperare il medesimo *divide*, sul piano specifico dell'educazione e dell'istruzione inclusiva.

Come utilmente sintetizzato dal neologismo *coronateaching* (UNESCO-IE-SALC, 2020), non può esserci adattamento del formato dell'insegnamento senza intervento sul curricolo e sulla metodologia, senza una ridefinizione della progettazione del percorso e sui mezzi di apprendimento (Hodges et al., 2020; Huang et al., 2020; Bates, 2020). Per questo la vera sfida dalla situazione pandemica da COVID19 lanciata alla classe docente non è stata appena nell'adattare i formati – da presenza in remoto, da face-to-face in online – quanto nel riprogettare i percorsi di conoscenza e nel supportare gli studenti a percorrerli. Un'adeguata formazione digitale aiuta i docenti a cogliere i diversi fattori - es. studente, metodi e contenuti - del complesso lavoro di intervento didattico attraverso le tecnologie. La postura critica insita nella competenza digitale e le esperienze nell'allestire ambienti di apprendimento on-line supportano i docenti nel vagliare un numero maggiore di fattori in gioco all'interno della pratica didattica da realizzare attraverso la mediazione tecnologica in ambiente on-line e nell'assumere meglio il punto di vista dello studente – oltre che del collega e delle altre figure impegnare nell'allestimento del medesimo ambiente. Per questo è da ritenersi efficace, in generale e ancor di più nel contesto attuale, quella formazione docente incline alla costruzione delle competenze pedagogiche oltre che tecniche, capaci di integrare favorevolmente più strumenti digitali nell'interno degli ambienti di apprendimento (Schleicher, 2020).

I ben noti modelli, descrittivi delle competenze digitali dei docenti (come il DigCompEdu, Redecker, 2017; AICA, 2018) ed interpretativi delle situazioni di insegnamento-apprendimento (come il TPACK, Koehler, Mishra, Cain, 2013; delle competenze 's sofisticate', Perla, Agrati, Vinci, 2019) in ambiente on-line, già rispondono a criteri di complessità che favoriscono la lettura delle connessioni dei numerosi elementi in gioco. La crisi pandemica da COVID-19 – come supportato

dalle argomentazioni presentate, dalle indagini richiamate e dall'esito dello studio effettuato – forse sta spingendo verso un'implementazione di tali modelli, nei risvolti operazionali e pratici, soprattutto per quanto attiene la descrizione del lavoro degli insegnanti, per evitare che rimangano splendide sintesi prive efficacia.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L.S. (2021). *Remote support through technologies: a research-training on teachers' 'sophisticated knowledge'*. In M.J. Hernandez-Serrano. *Teacher Education in the 21st Century. Emerging Skills for a Changing World*. Rijeka-London: IntechOpen.
- AICA (2018). *Promuovere la competenza digitale dei docenti. Il framework DigCompEdu e le proposte di AICA* - <https://www.aicanet.it/-/digcompedu-e-le-proposte-di-aica>.
- Alwan N.A., Burgess R.A., Ashworth S. et al. (2020). Scientific consensus on the COVID-19 pandemic: we need to act now. *The Lancet*. 396/10260 - [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32153](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32153).
- Anderson T. (2011). *Towards a theory of online learning*. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning*. 2nd Edition (pp. 45–74). Edmonton: Athabasca University Press.
- Bates T. (2020). Advice to those about to teach online because of the corona-virus - <https://www.tonybates.ca/2020/03/09/advice-to-those-about-to-teach-online-because-of-the-corona-virus/>.
- Bentivegna S. (2009). *Disuguaglianze digitali: le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Bonaiuto G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2018). *Le tecnologie educative*. II ed., Roma: Carocci.
- Bonk R., Kefalaki M., Rudolph J., Diamantidaki F., Rekar Munro C., Karanicolas S., Kontoleon P., Pogner, K. (2020). Pedagogy in the time of pandemic: From localisation to glocalisation. *Journal of Education, Innovation, and Communication*, 2(1), 17-64.
- Bryson J.R., Andres L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences, *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 608-623.
- Carr-Chellman A. (2016). *Instructional design for teachers: improving classroom practice*. 2nd Edition. London: Routledge.
- Castelfranchi C. (2007). Six critical remarks on science and the construction of the knowledge society. *Journal of Science Communication*. 6(4), 1-3.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Goldin I., Muggah R. (2020). *COVID-19 is increasing multiple kinds of inequality. Here's what we can do about it*. World Economic Forum-OECD.
- Goodyear P. (2015). Teaching as design. *Herds Review of Higher Education*, 2(2), 27–50.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Hodges C., Moore S., Locke B., Trust T., Bond A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27 March 2020.
- Huang R.H., Liu D.J., Tilili A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Innerarity D. (2012). Power and knowledge: The politics of the knowledge society. *European Journal of Social Theory*. 16(1), 3-16.
- Kalantzis M., Cope, B. (2005). *Learning by Design*. Altona: Common Ground.
- Kali Y., Goodyear P., Markauskaite L. (2011). Researching design practices and design cognition: contexts, experiences and pedagogical knowledge-in-pieces. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 129–149.

- Koehler M.J., Mishra P., Cain W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*. 193(3), 13-19.
- Madianou M. (2020). A second-order disaster? Digital technologies during the Covid-19 pandemic. *Social Media and Society*. 6(3), 1-5.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2001). *Designing effective instruction*, 3rd ed. New York: John Wiley.
- Perla L., Agrati L.S., Vinci V. (2019). The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses. In: Burgos D. et al. (eds) Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science, vol 1091. Cham: Springer.
- Pitler H., Hubbell E.R., Kuhn M., Malenoski K. (2013). *Using technology with classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD Association.
- Ramos M. (2020) 'Covid-19 could widen the digital gap. Here's what's needed now'. World Economic Forum, 30 July - <https://www.weforum.org/agenda/2020/07/covid-19-could-widen-the-digital-gap-here-is-what-is-needed-now>
- Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: Dig-CompEdu*. In: Punie Y., editor. EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Reimers F.M., Schleicher A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic - Available from: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf.
- Save the children (2020). *Impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/articoli/poverta-educativa>.
- Schleicher A. (2020). The impact of covid-19 on education. Insights from 'Education at a glance'2020 - <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Schleicher A., Reimers F.M. (2020). Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic is Changing Education, OECD - https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education.
- Van Weert T. J. (2006). Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. *Education and Information Technologies*. 11(3), 217-237.
- UN - United Nations (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- UN - United Nations (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond - Available from: https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.
- UNESCO (2005). World Report United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Toward knowledge societies. Conde-sur-Noireau, France: Imprimerie Corlet.
- UNESCO (2016). *Education for people and planet: creating sustainable futures for all. Global education monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020). COVID-19 and Higher Education: Education and Science as a Vaccine for the Pandemic - <https://www.un.org/en/academic-impact/covid-19-and-higher-education-education-and-science-vaccine-pandemic>.
- UNESCO-IESALC (2020). COVID-19 and higher education: today and tomorrow. <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>.
- Vai M., Sosulski K. (2015). *Essentials Of Online Course Design*. 2nd Edition. London: Routledge.
- Venezky R. L. (2000). The Digital Divide Within Formal School Education: Causes and Consequences. In Adwyn J., Istance D., *Learning to bridge the digital divide*. Paris: OECD Publication.
- Weitz, N., Carlsen, H., Nilsson (2018). Towards systemic and contextual priority setting for implementing the 2030 Agenda. *Sustainability Science*. 13, 531-548.
- World Health Organization. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Available from: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.



La sfida dei Learning analytics per gli insegnanti tra ambienti digitali di apprendimento e competenze professionali

Learning analytics, a challenge for teachers between digital learning environments and professional competencies

Elena Gabbi

Università degli Studi di Firenze - elena.gabbi@unifi.it

ABSTRACT

Through big data exploration tools, it is possible to stimulate in the educational community new ways of formulating research questions, designing studies, analyzing and visualizing data in a replicable and more sustainable vision of the learning process in similar conditions. In the paper we present some models of interpretation of Learning analytics, not only to classifying techniques and application contexts, but also to make the theoretical and methodological assumptions accessible to possible target audiences. Specifically, teachers play a crucial role in the discipline's development, however, several limitations make their contribution marginal so far. It is a timely challenge to foster a critical and informed interpretation of the results that emerge from algorithms and computational techniques in digital learning environments, to encourage non-expert users' involvement in ongoing technology evolutions.

Tramite gli strumenti di esplorazione dei big data è possibile stimolare nella comunità educativa nuovi modi di formulare le domande di ricerca, di progettare gli studi, di analizzare e visualizzare i dati in una visione del processo di apprendimento maggiormente sostenibile in quanto replicabile in condizioni simili. Nel contributo sono presentati alcuni modelli di interpretazione dei Learning analytics, non solo con l'obiettivo di classificare le tecniche e i contesti di applicazione, ma anche di rendere accessibile l'interpretazione dei presupposti teorici e metodologici ai possibili destinatari d'uso. In particolare, gli insegnanti rivestono un ruolo importante e necessario allo sviluppo stesso della disciplina, tuttavia numerose limitazioni rendono marginale il loro contributo. È una sfida urgente favorire una lettura critica e consapevole dei risultati che emergono dall'applicazione di algoritmi e tecniche computazionali negli ambienti digitali di apprendimento, per incoraggiare il coinvolgimento dei docenti nelle evoluzioni tecnologiche in corso.

KEYWORDS

Teacher Professional Development, Educational Big Data, Learning Analytics, Educational Technologies, Data Literacy.
Sviluppo Professionale degli Insegnanti, Educational Big Data, Learning Analytics, Tecnologie Educative, Data Literacy.

Introduzione

Le potenzialità degli ambienti digitali, emerse in particolare in questo momento storico, in cui il distanziamento fisico è una necessaria precauzione sanitaria, sottopongono nuove sfide pedagogiche e sociali da affrontare. Ogni azione prodotta all'interno di ambienti virtuali genera una scia di informazioni, il *digital footprint*, e il numero di oggetti digitali interconnessi moltiplica tale proliferazione di dati. Nell'ultimo decennio l'avvento dei nuovi metodi computazionali di elaborazione dei *big data* sta gradualmente interessando anche l'ambito educativo, che rappresenta un settore d'elezione per l'applicazione e la valutazione critica di tali tecniche (Williamson, 2017). In Italia, tuttavia, dopo un lodevole tentativo di mappare il fabbisogno formativo e suggerire direzioni percorribili (MIUR, 2016), l'opportunità non è stata colta a pieno nel processo di alfabetizzazione digitale della scuola. Come nuovo oggetto di ricerca scientifica, i *big data* nell'istruzione stimolano nuovi modi di formulare le domande di ricerca, di progettare gli studi, di analizzare e visualizzare i dati. Infatti, le qualità dei *big data* differiscono da quelle dei dati utilizzati con i precedenti metodi di raccolta ed analisi, che erano stati sviluppati usando i dati prodotti in modo strettamente controllato, utilizzando quindi tecniche di campionamento che ne circoscrivevano necessariamente sia la portata, sia la varietà, sia infine la dimensione temporale di riferimento.

La risposta educativa a tali evoluzioni tecnologiche può sostenere una visione di sostenibilità in due direzioni possibili: intercettare una prospettiva di potenziale sviluppo, per equipaggiare studenti e docenti verso l'evoluzione che le tecnologie stanno intraprendendo, e dare gli strumenti per la partecipazione al processo in corso, rinforzando quelle competenze che permettano un coinvolgimento attivo e critico al dibattito. Nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 2015) si colloca l'obiettivo di garantire l'accesso a "opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale". "Proporre una base analitica che orienti la ricerca educativa e la formazione dei formatori" (Raffaghelli, 2017, p. 320) è un primo passo per la definizione delle competenze necessarie per operare nei nuovi contesti e cogliere consapevolmente le opportunità che racchiudono i *big data* applicati all'apprendimento. Inoltre, tale impegno ha la finalità di rendere i soggetti consapevoli delle evoluzioni in atto, non solo da un punto di vista tecnico-statistico, ma soprattutto in merito alle sottese implicazioni sociali ed educative.

È in un quadro di sostenibilità e sul lungo periodo che le soluzioni tecnologiche finalizzate ad obiettivi specifici e suffragati da evidenze possono essere introdotte nell'istruzione (Calvani, 2013b). Le implicazioni della diffusione degli strumenti tecnologici sono infatti strettamente collegate al cambio di prospettiva in termini di riqualificazione professionale e di progettazione didattica (Manca & Ranieri, 2017). In questo senso, il focus si sposta sull'insegnante e sulle sue competenze, piuttosto che sulla disponibilità della dotazione tecnica. I modelli presentati nel paragrafo successivo non hanno infatti solo l'obiettivo di classificare le tecniche e i contesti d'uso dei Learning analytics, ma anche quello di rendere accessibile l'interpretazione dei presupposti teorici e metodologici per favorire una lettura critica e consapevole dei risultati che emergono da questo campo disciplinare.

1. Modelli di riferimento per la descrizione e l'interpretazione dei Learning analytics

Avvalersi delle tecniche di elaborazione dei *big data* in ambito educativo ha l'obiettivo di aumentare la comprensione dei processi di apprendimento e degli ambienti in cui questo si verifica, fornendo approfondimenti empirici sulle pratiche pedagogiche in contesti online, blended e in presenza. Tale finalità risponde a due premesse di sviluppo della disciplina: la crescente quantità di dati disponibili e il potenziamento della cognizione umana circa i processi non osservabili direttamente, sia a causa della numerosità dei partecipanti che del livello di granularità dell'analisi (Romero & Ventura, 2020). La disciplina dei Learning analytics in particolare si posiziona tra numerosi settori di ricerca, in stretto rapporto con le scienze dell'educazione per descrivere i costrutti relativi all'apprendimento, e con le *data sciences*, per le specifiche tecniche di screening automatico (Fulantelli & Taibi, 2014). Con Learning analytics ci si riferisce infatti "alla misurazione, alla raccolta, all'analisi e alla presentazione dei dati sugli studenti e sui loro contesti, ai fini della comprensione e dell'ottimizzazione dell'apprendimento e degli ambienti in cui ha luogo" (Ferguson, 2014, p. 139).

Per descrivere gli studi che si avvalgono di Learning analytics, Chatti ed altri (2012) hanno definito un modello di riferimento, diventato molto comune nella ricerca di settore. Tale modello si basa su quattro dimensioni che rispondono ad altrettante domande per la descrizione: obiettivi, fonti di reperimento dei dati, stakeholder e tecniche di analisi (Figura 1).



Figura 1. Modello multi-dimensionale per la classificazione degli interventi di Learning analytics (adattamento da Chatti et al., 2012)

Secondo tale modello, si distinguono sei tipi di finalità da conseguire tramite l'utilizzo dei Learning analytics:

- *monitoraggio e analisi*, tracciare le attività degli studenti e generare report dalle piattaforme digitali per supportare il processo decisionale degli insegnanti o delle istituzioni ed esaminare l'effettivo funzionamento ed utilizzo del sistema progettato tramite l'individuazione di pattern d'uso da parte degli studenti, in particolare all'interno di percorsi online caratterizzati da un elevato numero di partecipanti, e di possibili relazioni tra accesso alle risorse, modalità e frequenza delle comunicazioni e profili di apprendimento;
- *previsione e intervento*, anticipare performance e comportamenti futuri per individuare specifiche esigenze di intervento, ad esempio nel caso di studenti che necessitano di un supporto aggiuntivo
- *intelligent tutoring*, supporto che i dati possono dare in termini di orientamento e guida, sia contestualizzando le informazioni in un ambiente formativo specifico, sia riferendosi ad una programmazione più ampia, per esempio su scala nazionale;
- *valutazione e feedback*, supportare la valutazione e l'auto-valutazione per migliorare l'efficacia della soluzione didattica e del contesto preso in esame;
- *personalizzazione e raccomandazione*, utilizzare i dati per sviluppare sistemi di raccomandazione per modulare il percorso formativo in un'ottica *knowledge-pull*, che pone al centro i bisogni e gli interessi di chi apprende ("*learner-centric*"), contrapposta ad una visione *knowledge-push*, indirizzata dall'esterno;
- *riflessione*, confrontare le pratiche di insegnamento e i processi di apprendimento per favorire processi di meta-cognizione. Ad esempio, un insegnante può comparare i dati dello stesso corso in classi differenti, mentre uno studente può visualizzare dove si collocano i propri risultati rispetto a quelli dell'intera popolazione scolastica del proprio istituto.

La seconda dimensione riguarda le fonti di raccolta dei dati, che il modello distingue in due principali classificazioni: sistemi educativi centralizzati e sistemi distribuiti. Le tipologie di dati disponibili variano infatti in funzione degli ambienti che li contengono (Ferguson, 2014). Nella prima tipologia, ricadono i *learning management system* (ad es. Moodle, Blackboard) che acquisiscono dati di accesso al sistema e di interazione con le attività e che spesso hanno dei semplici strumenti di report integrati. Nella seconda tipologia ricadono invece, gli ambienti aperti e informali, come i *personal learning environment* e i social network, che raccolgono dati in formati diversi, distribuiti in multiple ed eterogenee coordinate di spazio, tempo e medium di riferimento.

Circa la terza dimensione, gli stakeholder, il modello suggerisce come l'applicazione dei Learning Analytics possa essere orientata verso diversi beneficiari e soggetti, con differenti prospettive, obiettivi ed aspettative. Ad esempio, le istituzioni sono interessate ad ottenere informazioni che le supportino nei processi di decision-making e definizione delle policy, mentre i progettisti della formazione hanno l'interesse a monitorare e valutare il funzionamento dell'impianto didattico, i ricercatori infine possono indagare le connessioni tra gli elementi rilevanti dei processi di apprendimento attraverso le nuove tecniche a disposizione. Tuttavia, richiamando la sua definizione, l'obiettivo esplicito dei Learning analytics è quello di supportare l'insegnamento e l'apprendimento, rendendo indispensabile e centrale il ruolo degli studenti e degli insegnanti (Buckingham Shum et al., 2019).

Definire quindi il numero e la gerarchia di stakeholder coinvolti nell'intervento, mette in luce la complessità del processo, in cui potenzialmente interessi molteplici e diversi possono anche risultare in conflitto tra loro, con prevedibili conseguenti ricadute sul piano etico e legale.

Il quarto elemento evidenziato nel modello di Chatti e altri (2012) riguarda le tecniche di analisi che hanno ricevuto particolare attenzione nell'ambito dei Learning analytics e che possono essere utilizzate anche in combinazione tra loro. Tali tecniche sono preesistenti, afferiscono quindi a diverse discipline e si innestano nell'ambito dell'applicazione dei Learning analytics per la finalità con cui vengono condotte. I metodi statistici sono uno strumento utilizzato per interpretare e analizzare le variabili quantitative, ad esempio il numero di accessi, la distribuzione delle visite in un lasso di tempo o la percentuale di consultazione di determinate risorse. I metodi afferenti all'*educational data mining*, si avvalgono in particolare di processi automatizzati di classificazione e previsione, clustering ed estrazione di regole di associazione e correlazione. Per facilitare la fruizione dei dati, sono utilizzate anche le tecniche di visualizzazione delle informazioni, le rappresentazioni in forma grafica che sintetizzano e presentano i dati. Si è sviluppato infatti un particolare settore dedicato a tali tecniche, il Visual learning analytics, in cui è centrale la fruibilità e l'usabilità di tali analisi per i beneficiari finali (Ritsos & Roberts, 2014). Infine, anche le tecniche di Social network analysis, afferenti alle scienze sociali, sono utilizzate per esplorare le interazioni all'interno di ambienti virtuali di apprendimento. In particolare, questi metodi esaminano la struttura delle reti sociali, in termini di densità, come misura del livello generale della coesione, e centralità dei nodi, definizione della posizione dei singoli soggetti all'interno della rete.

Il nuovo settore si caratterizza in particolare per l'approccio *data-driven*, l'utilizzo di dati preesistenti, e per la forte connotazione interdisciplinare, dovuta all'adozione di tecniche computazionali sviluppate in altri ambiti scientifici (Ferguson, 2014). Tuttavia, più che perseguire obiettivi emersi in relazione alla disponibilità delle informazioni, l'attenzione va indirizzata a cogliere relazioni riguardo alle condizioni per l'apprendimento, siano esse esterne, come la progettazione didattica, il contesto sociale e l'uso di una strategia in particolare, oppure interne, come il carico cognitivo, i fattori individuali e le credenze sull'apprendimento (Gašević et al., 2015). Per inquadrare correttamente l'oggetto di studio dei Learning Analytics dal punto di vista epistemologico, è necessario innanzitutto domandarsi quale sia la forma di conoscenza analizzata e sottesa nella progettazione di tali strumenti di indagine. Il modo in cui è concepita tale valutazione, la scelta di quali compiti implementare ed il tipo di apprendimento che sottintende l'intervento, sono strettamente connessi con le dimensioni pedagogiche ed epistemologiche insite nell'approccio stesso di tale ricerca. I Learning analytics non sono infatti oggettivi o neutrali: "data does not speak for itself" (Knight et al., 2014, p. 27) ma sono stati progettati da un'équipe che, implicitamente o esplicitamente, perpetua i presupposti pedagogici ed epistemologici che accompagnano qualsiasi strumento di valutazione. Sebbene l'interesse verso le tecniche di analisi caratterizzi un'innovazione cruciale rispetto ai precedenti approcci di ricerca, non si può prescindere dal ruolo centrale delle variabili pedagogiche alle quali tali tecniche si applicano. A tal fine, sottolineando l'importanza di porre l'apprendimento al centro dell'attenzione ed adattare gli strumenti agli scenari agli obiettivi educativi, due importanti contributi specificano in modo diverso la finalità d'uso delle tecniche utilizzate nella comunità scientifica dei Learning analytics.

Il primo contributo è quello di Hoppe (2017) che individua tre approcci computazionali che sottostanno alle tipologie di analisi utilizzabili e integrabili tra loro, illustrati in Figura 2. Una prospettiva sui diversi orientamenti delle analisi matematiche è rilevante soprattutto per gli stakeholder sprovvisti di specifiche competenze tecniche in vista della progettazione e l'interpretazione dei risultati delle applicazioni dei Learning analytics, in quanto permette di individuare le potenzialità ma anche i deficit delle strategie di analisi utilizzate.

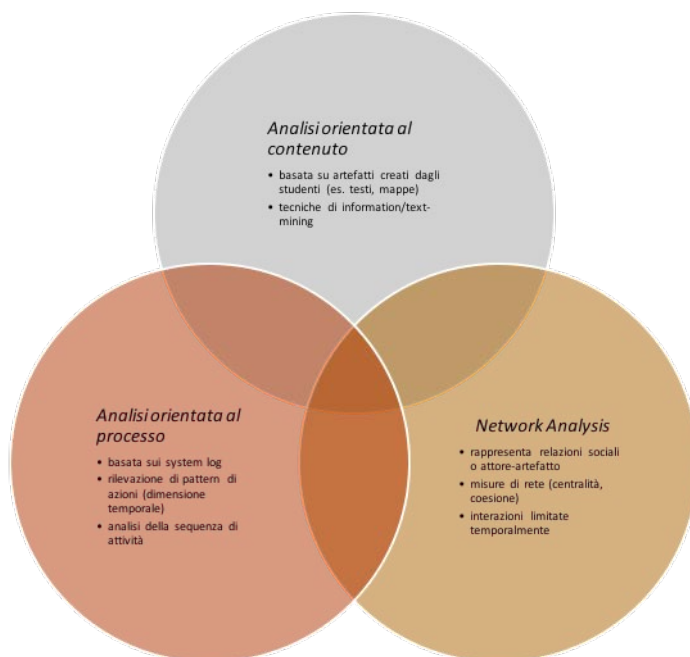


Figura 2. *Approcci computazionali delle tecniche di analisi (adattamento da Hoppe, 2017)*

Un primo cluster di *content-oriented analysis* comprende i metodi finalizzati ad estrarre le informazioni dagli artefatti, che possono essere utilizzate per rivelare modelli impliciti di concetti e significati, per arricchire le tassonomie relative ai costrutti in oggetto e revisionare i programmi di studi esistenti. Nel secondo gruppo relativo alla *process-oriented analysis* sono incluse le tecniche di analisi delle informazioni riguardo alle attività all'interno dei sistemi online, come l'accesso alle risorse, le consegne e il comportamento degli utenti. Determinando le occorrenze di tali attività, le tecniche sono utili ad individuare pattern e sequenze di alcune azioni, amplificando le potenzialità già note nei contesti di apprendimento collaborativo *computer-supported*. Il terzo gruppo comprende i precedentemente citati metodi di *network analysis*, includendo sia le interazioni tra soggetti sociali sia quelle comprendono un'associazione dovuta ad un artefatto, come nel caso di creazioni in collaborazione tra più individui. Tali analisi permettono di identificare le principali linee di sviluppo delle comunità di apprendimento, mettendo a fuoco i ruoli dei diversi soggetti che contribuiscono e consentendo una migliore gestione del gruppo.

Un secondo contributo che interessa la fondazione epistemologica della disciplina emerge dalla classificazione degli approcci di Social Learning analytics da parte di Buckingham Shum e Ferguson (2012). Anche tale rappresentazione non

si concentra sul metodo di analisi dei dati, ma sulla natura relazionale e collaborativa dell'apprendimento. In questa prospettiva sociale, l'apprendimento che avviene all'interno di una cultura online collaborativa è considerato un processo, non solo un risultato. Le due categorie di Social Learning Analytics si distinguono quindi tra intrinsecamente sociali e socializzate, includendo nella prima categoria quelle misure di quegli aspetti che hanno un significato sono all'interno di una dimensione collettiva, come ad esempio le relazioni interpersonali e il linguaggio, mentre nella seconda categoria rientra l'analisi di elementi individuali, quali i prodotti, le aspettative, le motivazioni e il ruolo degli strumenti e delle attività, tutti comunque implicitamente connessi alla prospettiva sociale dell'apprendimento.

La ricerca educativa può beneficiare dei risultati dell'applicazione dei Learning analytics, quali tecniche di esplorazione degli *educational big data*, per sviluppare nuove aree di intervento. Allo stesso tempo è tuttavia investita della responsabilità di guidarne le finalità per l'accrescimento della conoscenza e della comprensione dei processi educativi (Margiotta, 2019). La descrizione dei modelli applicativi e la collocazione epistemologica dei Learning analytics è infatti di particolare interesse per alcune categorie di stakeholder, quali utenti non esperti come docenti e istituzioni, che da un lato devono essere messi in grado di comprendere le implicazioni e la portata dell'avvento degli algoritmi negli ambienti digitali di apprendimento, dall'altro possono contribuire alla verifica e alla validazione dei modelli di apprendimento implicitamente introdotti negli strumenti automatici.

2. Interdipendenza tra sviluppo della disciplina e competenze dei docenti

Le molteplici prospettive interdisciplinari, coinvolte nei metodi di modellizzazione e previsione dei Learning analytics, hanno l'intento convergente di rendere *"actionable data"* tali risultati, ovvero di supportare i processi decisionali per produrre interventi appropriati (Clow, 2012). In tal senso, il processo di utilizzo e implementazione dei Learning analytics è stato descritto da Clow (2012) come circolare e ricorsivo. Il *"loop"* inizia dagli studenti impegnati in attività didattiche all'interno di percorsi di istruzione superiore tradizionale o in contesti non formali. Gli studenti producono dati, che possono includere informazioni demografiche, tracciamento delle azioni online, risultati di attività di orientamento o di valutazione. I dati vengono quindi elaborati per diventare rappresentazioni descrittive o misure di confronto intra-personale o inter-personale, tramite parametri di riferimento. Questi risultati verranno poi utilizzati per modulare gli interventi, con l'eventuale coinvolgimento di insegnanti, progettisti della formazione, livelli manageriali dei sistemi educativi e policy makers. Infine, tali interventi a loro volta produrranno degli effetti sugli studenti, concludendo da ultimo il processo ciclico con un ritorno finale ai beneficiari dell'azione.

L'introduzione su larga scala di tecnologie per l'istruzione favorisce la possibilità di utilizzare i dati educativi per informare i processi decisionali in ottica di una *evidence-based education* (Calvani, 2013a). Con strumenti che analizzano enormi quantità di informazioni è possibile passare da una previsione di un singolo risultato ad una visione più sostenibile e replicabile del processo di apprendimento in condizioni simili. Le evidenze del settore sono ancora in fase di sviluppo, soprattutto a causa della complessità di coniugare informazioni pedagogicamente rilevanti e fondate dal punto di vista teorico con l'applicazione di tecniche che richiedono sofisticati requisiti tecnici e procedurali per l'implementazione (Larrabee Sønderlund et al., 2019). Tuttavia non mancano esempi di ap-

procci sperimentali, ad esempio Chen (2020) ha rilevato che la visualizzazione tramite *dashboard* dei dati estratti dai video registrati in classe può stimolare la riflessione e migliorare l'efficacia didattica degli insegnanti sottoposti all'intervento di Visual learning analytics, rispetto ai colleghi che hanno partecipato ad una formazione che non faceva uso di tali tecniche.

Per rinforzare il nesso tra teoria e applicazione dei Learning analytics, la sperimentazione in azione è necessaria e imprescindibile dal ruolo centrale che rivestono gli insegnanti. Risulta quindi indispensabile lavorando sui prerequisiti, integrando la competenza digitale, con un buon livello di comprensione dei dati e una specifica competenza sui Learning analytics affinché l'adozione di tali pratiche porti il beneficio auspicato e favorisca la sostenibilità delle soluzioni tecnologiche progettate (Ferguson et al., 2016). È ad oggi molto sentita la necessità di supporto e formazione sulle tecnologie da parte del corpo docente italiano (IN-VALSI, 2019) e tale lacuna rischia di allontanare ulteriormente gli insegnanti dal dibattito e dall'evoluzione che necessariamente li vede coinvolti nelle trasformazioni in corso (Gunn et al., 2016). Si tratta quindi di promuovere le strategie di rinnovamento delle metodologie formative, che si stanno avvalendo anche di tecniche avanzate di elaborazione delle grandi masse di dati disponibili, per accompagnare la pratica riflessiva (Schön, 1993), uno strumento fondamentale per lo sviluppo professionale dei docenti.

Oltre alle premesse per l'utilizzo e la sperimentazione delle tecniche computazionali nei contesti educativi, il nesso tra le competenze dei docenti e lo sviluppo della disciplina è inoltre strettamente collegato al possibile coinvolgimento degli insegnanti e all'implementazione di tali tecniche nella pratica professionale. In particolare, la rilevanza dei Learning analytics per l'insegnamento si può ricondurre a tre momenti consequenziali dell'attività professionale: supporto alla progettazione didattica, identificazione dei bisogni degli studenti ed intervento a loro beneficio e riflessione sulla pratica di insegnamento. La progettazione, in particolare riguardo al settore del Technology-enhanced learning, può beneficiare dei dati elaborati in forma di modelli d'uso e relazioni complesse tra variabili per quanto riguarda le risorse implementate, le attività didattiche e le dimensioni sociali di facilitazione e supporto all'apprendimento (Lockyer et al., 2013, Persico & Pozzi, 2015). Per quel che concerne l'identificazione dei bisogni degli studenti, è rilevante il modello già citato della generazione ed elaborazione di *actionable data* per supportare i processi decisionali (Clow, 2012). In tal senso, si sottolinea la centralità degli studenti quali beneficiari dell'azione: i risultati infatti sono utilizzati per modulare e progettare gli interventi a loro favore, con il coinvolgimento di diverse tipologie di stakeholder, tra cui insegnanti, progettisti della formazione, livelli manageriali dei sistemi educativi e policy makers (Chatti et al., 2012). Tra le principali azioni che possono essere intraprese si trovano la personalizzazione dei percorsi (Shen et al., 2018) e l'individuazione degli studenti a rischio drop-out che necessitano di un supporto aggiuntivo (Vera, 2017). Inoltre, le analisi possono anche essere usati per sostenere il benessere e la salute mentale (Cormack & Reeve, 2020). Infine, relativamente alla riflessione sulla pratica di insegnamento, la raccolta e l'elaborazione dei dati supporta il processo di *teacher inquiry* rispondendo alle domande sui processi intercorsi (Sergis & Sampson, 2017).

Un'opzione frequente per l'utilizzo dei dati da parte dei docenti è la visualizzazione tramite *dashboard*, il pannello di controllo di sintesi che permette il monitoraggio dei progressi delle lezioni e il tracciamento delle attività e delle interazioni che stanno avendo luogo. In tali strumenti si trovano spesso sia analisi numeriche sia rappresentazioni grafiche dei processi in corso. Verbert e altri

(2014) hanno classificato le *learning analytics dashboard* in tre tipologie con funzioni differenti. Nelle dashboard che monitorano le lezioni frontali tradizionali, l'obiettivo è facilitare l'insegnante che, tramite lo strumento, riceve feedback in tempo reale dagli studenti durante le lezioni di classi estremamente numerose, al fine di adattare il suo insegnamento e supportare i processi decisionali. Altre dashboard sono progettate per il lavoro di gruppo in presenza e si concentrano sulla gestione della classe (*classroom orchestration*) e sul supporto per gli insegnanti nella gestione delle interazioni in itinere. Una terza tipologia si riferisce ai contesti *technology-enhanced* e comprende gli strumenti che monitorano il raggiungimento di obiettivi, gli esiti della valutazione e l'esperienza di apprendimento in ambienti online o percorsi *blended*.

Anche la raccolta di dati dalle aule scolastiche potrebbe rappresentare un importante ambito di applicazione dei Learning analytics, sia in ottica di supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti sia per esplorare nuove direzioni della ricerca educativa. Tuttavia, questa opportunità risulta non essere stata ancora sufficientemente approfondita, a fronte di due limitazioni principali (Saar et al., 2018): la difficoltà di catturare in modo automatizzato le occorrenze fisiche dell'aula, in termini di variabili pedagogicamente rilevanti, e la mancata rispondenza alle esigenze dei singoli insegnanti, che richiederebbe un'elevata personalizzazione delle prestazioni dello strumento da utilizzare, ponendo ulteriori vincoli pragmatici di costi e di tempo.

La prospettiva di utilizzo dei *big data* in educazione accompagna il percorso di trasformazione e innovazione degli ambienti di apprendimento digitali. Anche se le criticità che emergono dalla datificazione della società accendono il dibattito, è rischioso liquidare precocemente le opportunità connesse ai *big data* in educazione, senza aver tentato di promuovere il ruolo della teoria pedagogica e dei risultati nella ricerca educativa nel progressivo sviluppo degli strumenti tecnologici.

Per poter inserirsi in tale processo è richiesto un approccio interdisciplinare in cui nella progettazione tecnica è salda la connessione con il costrutto che si vuole indagare. Da un punto di vista epistemologico, Rogers (2015) si è interrogato sotto quale profilo i Learning analytics possano considerarsi una *learning science*, criticando una visione empirista e positivista di una parte della ricerca attuale, secondo la quale l'obiettivo sarebbe principalmente la conferma di pattern prevedibili e rapporti di causalità. La premessa per tale critica è insita nei costrutti stessi dell'apprendimento e dell'insegnamento, per Rogers necessariamente correlati entrambi alle credenze ed alle percezioni dei soggetti che ne fanno personale esperienza e da collocarsi nei contesti educativi in cui si svolgono. Una conseguenza dell'influenza di tale approccio nella disciplina è l'avvento degli *Human-centered Learning analytics* che pone al centro la prospettiva d'uso nel design e nell'implementazione delle soluzioni analitiche (Buckingham Shum et al., 2019). In tale ottica si enfatizza la componente umana delle percezioni e dei bisogni dei partecipanti, soprattutto docenti, attraverso un loro diretto coinvolgimento da parte dei ricercatori, così da indagare i bisogni e le connessioni tra le variabili educative d'interesse e non procedere con generalizzazioni sterili o soluzioni non sostenibili nella pratica professionale.

Conclusioni

Nel contributo sono stati illustrati modelli descrittivi ed interpretativi dei Learning analytics, alcuni nodi problematici per l'adozione da parte degli insegnanti ed è

stata inoltre sottolineata l'interdipendenza tra il progresso della disciplina e l'applicazione sul campo delle nuove tecniche di esplorazione dei dati.

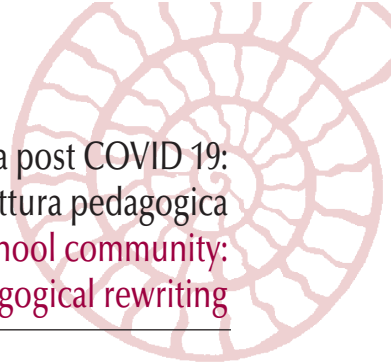
Rimangono alcune criticità irrisolte del rapporto tra le potenzialità dell'adozione di Learning analytics e le implicazioni di natura etica e pedagogica sulla restituzione dei risultati ai beneficiari, quali studenti e insegnanti (Clow, 2012; Persico & Pozzi, 2015). La sola introduzione di una tecnologia non determina un cambiamento nella pratica professionale, dal momento che il valore innovativo di uno strumento non risiede tanto nelle caratteristiche di progettazione o nelle modalità di adozione, ma piuttosto nel modo in cui questo è utilizzato nel contesto a favore dei processi più rilevanti (Knight et al., 2017; Rogers, 2015). In particolare, occorre scongiurare il rischio di un eccessivo impoverimento dei costrutti indagati a causa delle sfide tecniche, favorendo la partecipazione degli utilizzatori finali alla progettazione di soluzioni personalizzabili, flessibili e pertinenti ai bisogni educativi. Inoltre, risulta fondamentale per l'esito di tale coinvolgimento la predisposizione di un supporto volto a far sviluppare sia i prerequisiti di *data literacy* necessari, sia le competenze riguardo all'interpretazione e alla riflessione critica sulle circostanze e sulle metodologie di raccolta e sintesi dei dati (Raffaghelli, 2017). Il lavoro con le comunità professionali è appena agli inizi, in particolare in Italia dove le applicazioni dei Learning analytics sono ancora sporadiche, ma diventa di fondamentale importanza coinvolgere attivamente i destinatari d'uso in un processo di rapida evoluzione come quello in corso in una prospettiva di rilevanza pedagogica e di sostenibilità degli interventi in ottica trasformativa (Calvani, 2013b, Williamson, 2017). Interessare gli insegnanti su temi che permeano, non sempre in modo visibile e trasparente, la pratica educativa digitale è infatti un primo passo per rendere sostenibile e rilevante lo sviluppo tecnologico. Obiettivo di un tale approccio è rimettere al centro della discussione sui *big data* in educazione il tema del "progetto umano" di riferimento (Floridi, 2020), in una direzione in cui la finalità dell'evoluzione tecnica risieda nella prospettiva pedagogica *human-centered*, e non nelle condizioni di adozione di potenzialità strumentali.

Riferimenti bibliografici

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. A/RES/70/1, New York, 25/09/2015. https://unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf
- Buckingham Shum, S. B., & Ferguson, R. (2012). Social learning analytics. *Journal of educational technology & society*, 15(3), 3-26.
- Buckingham Shum, S., Ferguson, R., & Martinez-Maldonado, R. (2019). *Human-Centred Learning Analytics*. *Journal of Learning Analytics*, 6(2) pp. 1-9.
- Calvani, A. (2013a). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 91-101.
- Calvani, A. (2013b). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 567-584. <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-14592>
- Chatti, M. A., Dyckhoff, A. L., Schroeder, U., & Thüs, H. (2012). A reference model for learning analytics. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5-6), 318-331.
- Chen, G. (2020). A visual learning analytics (VLA) approach to video-based teacher professional development: Impact on teachers' beliefs, self-efficacy, and classroom talk practice. *Computers and Education*, 144, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103670>
- Clow, D. (2012). The learning analytics cycle: closing the loop effectively. In *Proceedings of*

- the 2nd international conference on learning analytics and knowledge, Vancouver, BC, Canada (pp. 134-138).
- Cormack, A. & Reeve, D. (2020). Code of practice for wellbeing and mental health analytics. <https://www.jisc.ac.uk/guides/code-of-practice-for-wellbeing-and-mental-health-analytics>
- Ferguson, R. (2014). Learning Analytics: fattori trainanti, sviluppi e storie. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(3), 138-147.
- Ferguson, R., Brasher, A., Clow, D., Cooper, A., Hillaire, G., Mittelmeier, J., Rienties, B., Ulmann, T., & Vuorikari, R. (2016). *Research Evidence on the Use of Learning Analytics - Implications for Education Policy*. R. Vuorikari, J. Castaño Muñoz (Eds.). Joint Research Centre Science for Policy Report (EUR 28294 EN) <https://doi.org/10.2791/955210>.
- Florida, L. (2020). *Il verde e il blu: Idee ingenue per migliorare la politica*. Raffaello Cortina Editore.
- Fulantelli, G., & Taibi, D. (2014). Learning Analytics: opportunità per la scuola. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(3), 157-164.
- Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59(1), 64-71.
- Gunn, C., Blumenstein, M., McDonald, J., Milne, J., & Donald, C. (2016). The missing link for learning from analytics. In S. Barker, S. Dawson, A. Pardo, & C. Colvin (Eds.), *Show Me The Learning. Proceedings ASCILITE 2016 Adelaide* (pp. 255-260).
- Hoppe, H. U. (2017). Computational methods for the analysis of learning and knowledge building communities. *Handbook of learning analytics*, 23-33.
- INVALSI (2019). *Risultati TALIS 2018 - Principali Tabelle Nazionali*. Ministero dell'Istruzione. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis/doc/tabelle_nazionali_finale.pdf
- Knight, S., Buckingham Shum, S., & Littleton, K. (2014). Epistemology, assessment, pedagogy: Where learning meets analytics in the middle space. *Journal of Learning Analytics*, 1(2), 23-47. <https://doi.org/10.18608/jla.2014.12.3>
- Larrabee Sønderlund, A., Hughes, E., & Smith, J. (2019). The efficacy of learning analytics interventions in higher education: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2594-2618. <https://doi.org/10.1111/bjet.12720>
- Lockyer, L., Heathcote, E., & Dawson, S. (2013). Informing pedagogical action: Aligning learning analytics with learning design. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1439-1459. <https://doi.org/10.1177/0002764213479367>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2017). Reshaping professional learning in the social media landscape: Theories, practices and challenges. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 12(2), 5-11.
- Margiotta, U. (2019). Responsabilità pedagogica e ricerca educativa: intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e tecnologie dell'artificiale. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 13-18.
- MIUR (2016). *Big Data @MIUR. Rapporto del gruppo di lavoro*. MIUR. <https://www.istruzione.it/allegati/2016/bigdata.pdf>
- Persico, D., & Pozzi, F. (2015). Informing learning design with learning analytics to improve teacher inquiry. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 230-248.
- Raffaghelli, J. E. (2017). Alfabetizzare ai dati nella società dei big e open data: una sfida formativa. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 25(3), 299-324.
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche* (Vol. 3). Edizioni Erickson.
- Ritsos, P. D., & Roberts, J. C. (2014). Towards more visual analytics in learning analytics. In *Proceedings of the 5th EuroVis workshop on visual analytics* (pp. 61-65).
- Rogers, T. (2015). Critical realism and learning analytics research: Epistemological implications of an ontological foundation. In *Proceedings of the fifth international conference on learning analytics and knowledge*. ACM. (pp. 223-230)
- Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3), 1-21.

- Saar, M., Prieto, L. P., Rodríguez-Triana, M. J., & Kusmin, M. (2018). Personalized, teacher-driven in-action data collection: technology design principles. In *2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 58-62). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2018.00020>
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Sergis, S., & Sampson, D. G. (2017). Teaching and learning analytics to support teacher inquiry: A systematic literature review. In *Learning analytics: Fundamentals, applications, and trends* (pp. 25-63). Springer, Cham.
- Shen, J., Chen, H., Jiang, J. (2018). A research on techniques for data fusion and analysis of cross-platform MOOC data. In *2018 17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*. IEEE, (pp. 1-8).
- Vera, V. D. G. (2017). Learning analytics and scholar dropout: A predictive model. *Middle-East Journal of Scientific Research* 25(7), 1414-1419.
- Verbert, K., Govaerts, S., Duval, E. et al. (2014). Learning dashboards: an overview and future research opportunities. *Pers Ubiquit Comput* 18, 1499-1514. <https://doi.org/10.1007/s00779-013-0751-2>
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage.



Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica

The school-family relationship in the post-COVID 19 school community: towards a necessary pedagogical rewriting

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno - mcastaldi@unisa.it

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has profoundly marked the educational contexts in particular the family and school. Faced with this critical situation, pedagogical reflection must turn the attention of formal and informal educational planning to some key words with a profound formative meaning, such as cooperation, care, relationship. Due to the unprecedented upheavals that distance learning has brought about in the dynamics of communication and teaching/learning processes, even the school-family relationship requires a pedagogical rewriting that goes beyond the logic of bureaucracy and evaluation. It is necessary to enhance dialogue and the educational co-responsibility of the educating community, to promote the formation of social skills, empathic sensitivity and human solidarity.

Gli eventi legati alla pandemia di Covid-19 hanno profondamente segnato i contesti pavidetici con particolare riferimento alla famiglia e alla scuola. In tale temperie la riflessione pedagogica è chiamata a volgere l'attenzione della progettualità educativa formale e informale ad alcune *key-words* ad alto gradiente di significatività formativa, quali la cooperazione, la cura, la relazione. Anche il rapporto scuola-famiglia, alla luce degli inediti stravolgimenti che la didattica a distanza ha comportato nelle dinamiche della comunicazione e dei processi di insegnamento/apprendimento, necessita una riscrittura pedagogica che sappia oltrepassare le logiche della burocrazia e della valutazione, valorizzando il dialogo e la corresponsabilità educativa della comunità educante, promuovendo la formazione delle *social skills*, della sensibilità empatica e della solidarietà umana.

KEYWORDS

Cooperation, Relationship, School, Family, Care.
Cooperazione, Relazione, Scuola, Famiglia, Cura.

Le riflessioni proposte in questo contributo sul rapporto scuola - famiglia nella comunità scolastica post COVID 19 scaturiscono da una particolare angolazione pedagogica di chi scrive: né “dal di dentro” dell’esperienza scolastica in senso proprio, né “dal di fuori”, ma da una posizione di *prossimità* e di *cura* educativa. Gli interrogativi, le criticità e le possibili traiettorie delineate sono il frutto di un approccio esperienziale e progettuale alla realtà scolastica e a realtà ad essa limitrofe e interagenti, legate anche e soprattutto, ai vissuti di genitori e studenti, alle storie di vita, alle scelte, ai racconti delle famiglie. L’elemento chiave che ha consentito la messa in campo della postura pedagogica della cura e della prossimità, quali dimensioni imprescindibili e poli interdipendenti di un’educazione pro-sociale che coniughi capacità di decentramento e aiuto all’altro, è stata la partecipazione del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell’Università degli Studi di Salerno come partner nel progetto “Centro Educativo ed Aggregativo Forma-azione”, vincitore del bando “Giovani per la valorizzazione dei beni pubblici” della Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale, avente l’obiettivo di supportare le famiglie con attività formative e culturali aperte al territorio e ai suoi bisogni, e con la co-costruzione di un modello di sviluppo sostenibile su base territoriale¹ (Castaldi, 2020, p. 415).

Il progetto, di durata biennale, si è concluso nel mese di marzo 2019, tuttavia le attività avviate sono state oggetto di una programmazione finalizzata a garantire una sostenibilità a lungo raggio e ciò ha consentito il proseguimento delle stesse e il loro inserimento stabile nel tessuto sociale e istituzionale del comune campano di Montecorvino Pugliano, sede operativa del progetto. Tale elemento ad alto gradiente di virtuosità educativo-formativa ha permesso l’instaurarsi di relazioni continuative tra i partner e ha consentito a chi scrive di continuare a fornire il proprio apporto scientifico alla comunità educante territoriale in termini di progettazione, monitoraggio e valutazione pedagogica. Grazie al raggiungimento della suddetta continuità è stato possibile monitorare “da vicino” l’esperienza della Didattica a Distanza e della Didattica Digitale Integrata, incrociando i diversi punti di vista di quel triangolo che è, e deve essere, potenzialmente virtuoso, costituito da genitori, alunni e insegnanti.

1. Le sfide della cooperazione e della corresponsabilità nella comunità educante

La pandemia, che dai primi mesi del 2020 ha messo in ginocchio i complessi sistemi strutturali dell’Italia e del mondo in modo del tutto pervasivo, ha messo a dura prova anche le due istituzioni educative fondamentali della paideia formale occidentale (Acone, 2004): la scuola e la famiglia. Se già erano ineludibilmente presenti chiari segnali di crisi da entrambe le parti, per effetto di dinamiche storico-culturali di lunga data che dagli anni ‘60 del secolo scorso si susseguono con un effetto a catena i cui anelli sono sempre più intricati tra disfunzioni e criticità a più livelli, l’attuale conflagrazione pandemica globale si è imposta come cruda e insidiosa presenza con cui fare necessariamente i conti.

Tedros Adhanom Ghebreyesus, Direttore Generale dell’Organizzazione Mon-

1 Una descrizione dettagliata del progetto “Centro Educativo ed Aggregativo Forma-azione” è stata oggetto di una recente pubblicazione: M.C., Castaldi (2020). *Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa*. “Formazione & Insegnamento” XVIII – 1 – 2020, Lecce: Pensa Multimedia Editore, pp. 411 – 417.

diale della Sanità, ha recentemente (6 agosto 2020) ribadito in un *virtual meeting* (Aspen Security Forum 2020) l'appartenenza all'unica razza umana e la condivisione dello stesso pianeta, da cui discende che «la nostra sicurezza è interdipendente, nessuna nazione sarà al sicuro se non saremo tutti al sicuro. È urgente che i leader mondiali scelgano la via della cooperazione e agiscano adesso per porre fine alla pandemia. Non si tratta solo di una scelta intelligente, è la scelta giusta ed è l'unica scelta che abbiamo»². Ed è proprio la cooperazione la sfida che ha interessato sin dall'inizio della pandemia tutti gli ambiti della realtà sociale, dai macro ai microsistemi del welfare, della sanità, dell'organizzazione economica e sociale, della pubblica sicurezza: le diverse responsabilità politiche, i ministeri, gli organi legislativi, le diverse cariche dello stato, i responsabili delle regioni, dei comuni, il sistema scolastico, fino alle reti più o meno strutturate del privato sociale, del terzo settore, delle imprese, dei servizi alla persona, le associazioni di volontariato, le onlus, i singoli quartieri, fino alle famiglie e alle relazioni del condominio e del vicinato, tutti sono stati travolti dalla stessa onda anomala e, per fronteggiarla senza affogare, la via di una speranza concreta appare inequivocabilmente quella della cooperazione, per un futuro possibile e sostenibile per tutti.

Ci sembra ormai vitale tematizzare nella riflessione pedagogica e portare al banco di prova delle pratiche educativo-formative lo sviluppo «della coscienza collettiva, come senso allargato della partecipazione ai problemi degli altri, partendo dal proprio territorio e dalla propria nazione, sino alla coscienza planetaria, espandendo il pensiero nei riguardi dell'umanità» (Mollo, 2012, p. 145). Nel testo *La civiltà della cooperazione* Gaetano Mollo conferisce concretezza progettuale oltre ad una solida architettura teorica al paradigma della cooperazione, rinvenendo nella relazione tra piccole comunità familiari, scolastiche, associative, lavorative, sportive, ricreative e socio-culturali gli ambienti idonei «ad alto indice di consapevolezza e corresponsabilità» per poter sviluppare virtù etiche nella reciprocità (Mollo, 2012, p. 146). Alla luce dei risvolti per tanti aspetti drammatici e ancora irrisolti dell'emergenza sanitaria che coinvolge per intero la "Terra-patria" (Morin, 1994), la "nostra casa" (Papa Francesco 2015), risulta quanto mai evidente che i processi di globalizzazione non possono e non devono essere concepiti e attuati esclusivamente sul piano tecnico-economico, ma anche come relazione complessa tra il globale e le particolarità locali. Come emerge dalle numerose analisi di Edgar Morin, che ha saputo leggere in anticipo i segni dei tempi delle dinamiche socio-culturali globali, l'interdipendenza di tipo economico-finanziario e tecnologico-comunicativo non crea solidarietà: le società, le nazioni sono in comunicazione, ma le comunicazioni tecniche e commerciali non creano la comprensione, così come l'accumulo delle informazioni non crea la conoscenza, e l'accumulo delle conoscenze non crea la comprensione (Morin, 1994). Anche Wolfgang Brezinka, già nel 1989, rivolgeva un invito chiaro alle famiglie, alle istituzioni scolastiche e all'intera comunità educante che si ramifica nelle realtà associative, ricreative, formali e non formali, l'invito esortativo a non più tergiversare sul tema etico-pedagogico dell'insegnamento-ostensione di ciò che è giusto e di ciò che non lo è, oltre le logiche egoistiche, relativistiche e individualistico-nichilistiche «che schiacciano l'umanità sul terreno della mera competitività e indifferenza» (Brezinka, 1989, p.19).

Attenzionando la key-word "cooperazione" si evince chiaramente la sua interconnessione con altre parole-chiave che costituiscono nodi ineludibili della rete

2 Aspen Security Forum 2020, (2020, August 4-6). Consultato in data Gennaio 3, 2020: <https://www.aspeninstitute.org/>

educativa, quali “empatia”, “solidarietà”, “bene comune”. Ma come costruire e salvaguardare *social skills* in grado di innescare processi di cooperazione, empatia, condivisione e reciproca comprensione alla luce delle costrizioni attuali causate dalla crisi pandemica? Tra i diversi apporti utili per cercare di ipotizzare possibili itinerari pedagogici, gli studi nel campo delle ricerche neuroscientifiche³ che postulano come paradigma interpretativo una lettura dinamica dell’umano (Manese, 2016, p.25), costituiscono un valido e ormai inaggrabile contributo. Tali ricerche hanno dimostrato i principi e le funzioni della neuroplasticità cerebrale che sottendono alla formazione dell’architettura della mente lungo il doppio binario delle abilità cognitive e delle competenze emotive, le quali si co-costruiscono secondo quello che Stanley Greenspan definisce “codice duale” sensazione-emozione (Greenspan, 1997; 2001). Tali studi hanno dimostrato sul piano delle connessioni neuronali quanto anticipato da Martha Nussbaum che già nel 1990 evidenziava la dimensione cognitiva delle emozioni e la specifica forma di intelligenza propria dei sentimenti, in base alla quale il sentire e il pensare procedono all’unisono, producendo quella che l’autrice definiva la “consocenza del cuore” (Nussbaum, 1990, p. 296). Tramite le relazioni interpersonali significative ed emotivamente connotate, che si intrecciano sin dalla prima infanzia, nella persona si attivano i meccanismi di comprensione empatica, le *social skills*, e si consolida l’identità personale e il senso morale. Una strada possibile, per restituire una prospettiva percorribile di educabilità nel tempo incerto del Covid-19 può essere rintracciata in un focus pedagogico che sostanzi la progettazione scolastica, che con la DaD e la DDI è divenuta sempre più scolastico-familiare, nella co-creazione di contesti relazionali positivi (virtuali e non) e motivanti sul piano affettivo-emotivo sia per i giovani utenti della scuola primaria, sia per la fascia d’età della scuola secondaria di primo e secondo grado, oltre e prima dell’enfasi sul curriculum, sulle discipline, sulla didattica e sulla valutazione.

2. Verso il paradigma relazionale nel rapporto scuola-famiglia

Volgere l’attenzione pedagogica al triangolo relazionale genitori-insegnanti-alunni nella didattica mediata dal supporto digitale a distanza comporta il rilevamento delle diverse criticità emerse a partire dalle percezioni e dai vissuti delle famiglie e dalla scuola. Di particolare interesse risulta la prospettiva dei genitori, che si sono ritrovati nei panni di “insegnanti fai-da-te” e di *bricoleur* delle tecnologie didattiche, spesso alle prese con la complessa gestione delle dinamiche dello *smart working* che hanno reso spesso ardua la conciliazione tra lavoro agile e didattica a distanza, criticità confermata da un’indagine nazionale realizzata dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell’Università di Milano – Bicocca su un campione di quasi 7000 nuclei familiari. Dal report è emerso che il 65% delle madri ritiene che la didattica a distanza non sia compatibile con il lavoro. Il tempo dedicato al supporto dei figli durante la DaD nel corso del primo lockdown nella primavera del 2020 è risultato oscillare tra le oltre 3 ore al giorno per la scuola primaria e le 2 ore per la secondaria di secondo grado. Un dato particolarmente significativo per la riflessione pedagogica relativa alla necessità di una riscrittura su

3 Per approfondimenti sul tema: D.J. Siegel (2013). *La mente relazionale. Neurobiologia dell’esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina; N. Car (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina; N. Doidge (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte delle Grazie.

basi etico-relazionali del rapporto scuola-famiglia riguarda la valutazione negativa della DaD del periodo marzo-giugno 2020 da parte delle madri che l'hanno giudicata "brutta, inutile, inefficace, demotivante, spiacevole". Una nota positiva è stata riscontrata esclusivamente nella possibilità di partecipare in maniera più attiva e diretta al percorso di apprendimento dei figli (Pastori, Mangiatordi, Pagani, Pepe, 2020).

Gli ambiti che contraddistinguono i contatti delle famiglie con il contesto scolastico, legati generalmente a modalità formali di tipo valutativo e burocratico, richiedono un netto ripensamento *oltre* le dinamiche di tipo organizzativo-funzionale in cui la diversità di ruoli tra genitori e insegnanti rischia di ergersi a muro divisorio che segna confini e marca territori di competenza. La pedagogia come "scienza di confine" (Mannese, 2019), sia esso umano, culturale, ideologico, territoriale, tra un ideale di perfettibilità umana e una cultura dell'indifferenza sociale (Mannese, 2016, p.216), sente come imperativo categorico l'urgenza di rilanciare un approccio relazionale scuola-famiglia che si fondi sul paradigma della cura intesa come necessità ontologica, attualizzando e rivitalizzando quell' "I care" ineludibile, secondo l'espressione di don Milani, intesa come «modo di essere presente, contemporaneamente intenso sul piano dell'essere-con e discreto rispetto all'esserci dell'altro» (Mortari, 2006, p. 128).

La prolungata quarantena dovuta all'emergenza pandemica ha richiesto e richiede una curvatura inedita del paradigma della cura digitale, quale «pratica educativa finalizzata a sviluppare quella competenza dell'homo sapiens digitale che è la *digital wisdom* (saggezza digitale)» (Lombardi, 2016, p.30). Eloquenti i dati raccolti sul fronteggiamento del lock-down da parte delle scuole italiane che, dalla primaria alla secondaria di secondo grado, si sono ritrovate nel mezzo di una rivoluzione senza precedenti nel modo di fare scuola, gestendo situazioni critiche, difficoltà inedite e problematiche del tutto imprevedibili su diversi fronti, tecnologico, metodologico, organizzativo, burocratico, didattico e, non meno importante, relazionale-motivazionale, verso gli aventi diritto all'istruzione e alla formazione. Nonostante le evidenti e numerose criticità, dal Monitoraggio effettuato dal Miur già alla fine del mese di marzo 2020 più dell'80% delle scuole italiane aveva avviato la didattica a distanza, anche se con modalità gestionali e supporti molto variegati, dal semplice utilizzo di mail, sms, gruppi whatsapp, all'attivazione di piattaforme dedicate più articolate e sofisticate. Pur tenendo conto dei finanziamenti statali finalizzati proprio alla riduzione del *gap* tecnologico e alla prevenzione della povertà educativa, nel tempo inquieto e incerto del coronavirus, l'innalzamento altalenante della curva dei contagi e il prolungarsi della didattica a distanza pone scuola e famiglie nell'improrogabile bisogno di stare dalla stessa parte e di impegnarsi per il benessere emotivo, relazionale e culturale degli alunni.


Nell'ultimo decennio si sono diffuse in Italia a macchia di leopardo diverse esperienze di istruzione parentale, ancora non sufficientemente censite, tuttavia facenti parte di quella *paideia* non formale che interpreta la società *sub specie educationis* (Acone, 2005, p. 102), espressioni multiformi dell'articolato sistema educativo-istruitivo nazionale garantite dagli articoli 33 e 34 della Costituzione Italiana. Tali esperienze educativo-didattiche possono costituire delle piste di indagine utili e feconde per comprendere nuove modalità di gestione corresponsabile del percorso di apprendimento nella fascia della scuola dell'obbligo, proponendosi come realtà concrete e operanti a livello territoriale, espressioni di un autentico desiderio di superamento della rigidità dei ruoli e della separazione delle discipline dal piano dell'esperienza (Dewey, 1955), espressioni di una viva volontà

di protagonismo delle famiglie nella cooperazione con la comunità scolastica, che si proietta in modo inequivocabile oggi come comunità scolastico-familiare. Esempio incarnato di comunità educante, formale e non-formale al contempo, che ha saputo mettere in campo azioni integrate e complementari di resilienza formativo-didattica di fronte al dramma pandemico globale dai tragici e imprevedibili risvolti locali, è riscontrabile nelle azioni messe in campo dalla rete di partner che supportano e promuovono la sostenibilità del progetto “Forma-Azione” citato in apertura: un vero e proprio *network* di attori sociali che hanno saputo guardare oltre il confine di ruoli, ambiti e campi di intervento, volgendo l’attenzione alla persona in formazione e ai suoi bisogni educativi secondo le logiche non misurabili della gratuità, del dono e della *cura hominis* in un prospettiva generativa (Mannese, 2019) di benessere esistenziale, personale e comunitario.

Un progetto, dunque, che si inserisce nell’alveo di quelle esperienze concrete di pratiche educative finalizzate a «rivitalizzare il nesso formazione-educazione-istruzione nella comunità educante costituita dal triangolo famiglia – insegnanti – educatori» (Castaldi, 2020, p. 416), tramite un approccio definibile come “interculturale”, in cui culture familiari e culture scolastiche si incontrano all’insegna della reciproca valorizzazione, del dialogo, dell’ascolto attivo, nella certezza pedagogica di un possibile e auspicabile arricchimento formativo. Lungo questa direzione il processo di coscientizzazione pedagogica finalizza la propria progettualità all’emersione della consapevolezza che il benessere scolastico dell’alunno non risiede solo nel buon esito dell’apprendimento e nell’acquisizione di competenze didattico-disciplinari, ma nel complesso e dinamico intreccio di dimensioni emotivo-cognitive su cui si costruisce l’eticità e si sviluppano i sentimenti morali capaci di conferire direzioni di senso al proprio esserci (Mortari, 2006, p.136).

Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (2005). *L’orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*. Salerno: Edisud.
- Brezinka, W. (1989). *L’educazione in una società disorientata*. Roma: Armando.
- Castaldi, M.C. (2020). *Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa*. “Formazione & Insegnamento” XVIII – I – 2020, pp. 411 – 417.
- Dewey, J. (1955). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Greenspan, S. I. (1997). *L’intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*. Milano: Mondadori.
- Greenspan, S. I. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini*. Milano: Raffaello Corina Editore.
- Mannese, E., Lombardi, M.G. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2016). *La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa*. “Pedagogia Oggi” I – 2016, pp. 214-225.
- Mannese, E. (2019). *L’orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (1994). *Il paradigma perduto. Che cos’è la natura umana?*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E., Kern, A.B. (1994). *Terra – Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell’aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M. (1990). *Love’s knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press.
- Papa Francesco (2015). Lettera Enciclica *Laudato si’*.
- Pastori, G., Mangiardi A., Pagani, V., Pepe, A. (2020). *Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*. Università degli Studi di Milano-Bicocca (<http://bit.ly/report-dad>)



Alcuni percorsi, strategie e materiali per l'intervento sull'ansia

Some paths, strategies and materials for intervention on anxiety

Federica Gualdaroni

Università Niccolò Cusano – Telematica Roma - federica.gualdaroni@unicusano.it

ABSTRACT

Attention to affective reactions is fundamental in the school environment, as emotions, in particular anxiety, can be of help or obstacle in the action of study and learning. For this it is essential that the student knows the various learning strategies and learns to manage emotions to know how they manifest themselves and understand what the causes may be. The purpose of this article is to present some paths, tools, materials and some strategies that the teacher, educator or student can use to promote the ability to manage and regulate anxiety.

There are different types of anxiety and that is why we must take into account the different levels of intervention. The work that can be done with children and adolescents can be psychotherapeutic, but also preventive or aimed at enhancing the individual. Psychotherapeutic interventions aim to help overcome emotional and behavioral disorders already in a full-blown phase, while preventive interventions aim to avoid the onset of such disorders or to contain them. The enhancement interventions, on the other hand, propose an improvement in the quality of life with people who do not risk running into particular difficulties. For this, I will make use of the contributions that are offered to us both from a psychological perspective, which, albeit with limitations, has given numerous contributions at an operational level in the school environment; both of an educational type path that through methodologies and intervention tools allows you to deepen the aspects of anxiety regulation through tools and methodologies aimed at students, teachers or educators.

L'attenzione per le reazioni affettive è fondamentale nell'ambito scolastico, in quanto le emozioni, in particolare l'ansia, possono essere di aiuto o di ostacolo nell'azione di studio e di apprendimento. 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 presentare alcuni percorsi, strumenti, materiali e alcune strategie che l'insegnante, l'educatore o lo studente possono utilizzare per promuovere la capacità di gestire e regolare l'ansietà.

Vi sono diversi tipi di ansia ed è per questo che bisogna tener conto dei dif-

ferenti livelli di intervento. Il lavoro realizzabile con bambini e adolescenti può essere di tipo psicoterapeutico, ma anche di tipo preventivo o finalizzato alla valorizzazione dell'individuo. Gli interventi psicoterapeutici hanno l'obiettivo di aiutare a superare disturbi emotivi e comportamentali già in una fase conclamata, mentre gli interventi preventivi puntano ad evitare l'insorgere di tali disturbi o a contenerli. Gli interventi di valorizzazione, invece, propongono un miglioramento della qualità della vita con persone che non rischiano di incorrere in particolari difficoltà. Per questo, mi avvarrò dei contributi che ci vengono offerti sia da una prospettiva psicologica, che seppur con dei limiti, ha dato numerosi apporti a livello operativo in ambito scolastico; sia di un percorso di tipo educativo che attraverso metodologie e strumenti di intervento permette di approfondire gli aspetti della regolazione dell'ansietà attraverso strumenti e metodologie rivolte a studenti, insegnanti o educatori.

KEYWORDS

Strategies, Techniques, Tools, Learning, Anxiety.
Strategie, Tecniche, Strumenti, Apprendimento, Ansia.

1. Le strategie e le tecniche per gestire l'ansia secondo la prospettiva psicologica "cognitivo-comportamentale"

Philip Kendall e Mario Di Pietro, psicologi che hanno trattato l'ansia da un punto di vista terapeutico, affermano che con l'espressione "cognitivo-comportamentale" non si vuole fare riferimento ad una scuola, ma ad una prospettiva che si fonda soprattutto sul principio che il pensiero, le emozioni e il comportamento sono aspetti interconnessi del funzionamento umano che si influenzano reciprocamente. Lo scopo dell'intervento, per gli studiosi, non è dunque quello di rimuovere definitivamente ogni sensazione di ansia collegata a determinate situazioni, ma di far apprendere differenti abilità per fronteggiarla (Kendal, & Di Pietro 2014, 32-35).

Per trasmettere all'individuo alcune tecniche o abilità per imparare a gestire l'ansia è fondamentale che si instauri un clima di collaborazione tra esperto e ragazzo. Tra le strategie più utilizzate, ci sono: il *modeling* e il *role playing*. Per quanto riguarda la prima, il comportamento può essere acquisito o eliminato attraverso l'osservazione del modo di fare di altri soggetti e degli effetti che tale comportamento produce. Si possono distinguere due categorie: il *mastery modeling* e il *coping modeling*. Nel primo caso l'abilità da far apprendere al bambino viene eseguita in maniera corretta, dimostrando quale sarebbe il comportamento ideale senza compiere alcun errore. Nel *coping modeling*, invece, colui che ricopre il ruolo di modello compie appositamente degli errori condividendo con il ragazzo alcuni ostacoli che si possono incontrare nell'affrontare una determinata situazione.

La seconda strategia: la messa in pratica del comportamento e della simulazione (*role-playing*) prevede che il ragazzo e lo specialista sperimentino soluzioni alternative per un determinato problema. Nell'applicare questa pratica, l'operatore di solito assume il ruolo di conduttore della situazione e viene affiancato dal giovane. Durante il *role-playing* l'esperto farà in modo di discutere con l'adolescente sui suoi pensieri e sentimenti e su come questi possano cambiare durante

l'evolversi della situazione. Successivamente, attraverso sostegno e incoraggiamento, il ragazzo sarà invitato a recitare il ruolo principale. Inizialmente, le circostanze verranno solo immaginate, poi si passerà ad affrontare situazioni reali che possono essere predisposte nello studio, in famiglia, a scuola o in altri ambienti (Kendal, & Di Pietro 2014, 78-82).

I ragazzi ansiosi, spesso hanno la tendenza ad evitare le situazioni che possono essere fonte di disagio o di sofferenza. È importante, quindi, aiutarli a trovare soluzioni per affrontare i problemi collegati a tale condizione emotiva, cioè ad assumere un atteggiamento di *problem-solving* in cui possono individuare alternative disponibili per gestire l'interferenza dell'ansia in determinate situazioni. La procedura del *problem-solving* si attua attraverso un processo sequenziale, a) *orientamento generale*, in cui il ragazzo prende consapevolezza del proprio stato emotivo di disagio; b) *definizione e formulazione del problema*, in cui il soggetto stabilisce quali sono le difficoltà e si pone degli obiettivi da raggiungere; c) *l'individuazione* delle possibili soluzioni; d) *presa di decisione* sull'alternativa da scegliere in base alle possibili conseguenze; e) *messa in atto* della scelta effettuata con la *verifica* dei risultati ottenuti (Kendal, & Di Pietro 2014, 70-72).

Gli adolescenti mostrano di avere grandi doti di immaginazione e questo può risultare vantaggioso. L'immaginazione è una tecnica che può essere utilizzata per favorire uno stato di rilassamento, per contrastare l'insorgere dell'ansia e per facilitare l'apprendimento di nuove modalità che possono risultare idonee ad interpretare e a valutare gli eventi. L'immaginazione, impiegata per insegnare al bambino a rilassare e a distendere i vari gruppi muscolari, può essere esercitata attraverso la proposta di alcune immagini mentali che facilitano la distensione generale del corpo (ad esempio: *Immagina un fiume che comincia a scorrere dalla testa e attraversa tutto il corpo portando via la tensione accumulata*). Lo studioso Arnold Lazarus, a riguardo, parla della *visualizzazione emotiva*: consiste nell'associare ripetutamente l'immagine dello stimolo che provoca ansia, all'immaginazione di uno stimolo che invece risulta gratificante per il bambino. In questo modo, lo stimolo dovuto ad una situazione di *stress* perde gradualmente la sua connotazione ansiogena consentendo un avvicinamento graduale alla situazione reale. (Ellis 2013, 123-124).

È importante saper individuare i pensieri che possono influire in maniera negativa (pensieri irrazionali) sul proprio stato emozionale. Per preparare i bambini o gli adolescenti alla messa in discussione di tali pensieri è necessario insegnar loro cosa si intende per i concetti "razionale" e "irrazionale". Si possono adottare diversi espedienti per trasmettere queste nozioni, ciò che risulta vantaggioso però è il ricorrere a definizioni molto sintetiche che possono, per esempio, essere trascritte su un cartoncino da utilizzare come promemoria oppure attraverso schede didattiche per far esercitare il giovane nella distinzione dei pensieri irrazionali. Questo servirà al ragazzo per analizzare e per mettere in discussione i suoi modi di pensare.

Tra i metodi che permettono di rinforzare gli obiettivi comportamentali troviamo: il *rinforzo positivo*, lo *shaping* e la *generalizzazione*. Attraverso il *rinforzo positivo* si assegnano alcune ricompense dopo che la persona è riuscita ad avvicinarsi alla situazione temuta. In questo modo, la ricompensa aumenterà la tendenza a ripetere tale comportamento di avvicinamento. Lo *shaping* consiste, invece, nel dare una ricompensa alla persona ogni qualvolta egli arrivi ad una successiva approssimazione al comportamento desiderato. Questa procedura risulta essere efficace quando l'obiettivo comportamentale è piuttosto difficile da rag-

giungere e si è rivelata utile in coloro che hanno la tendenza ad evitare una determinata circostanza. La *generalizzazione* è una tecnica utilizzata dal ragazzo che agisce senza ansia in determinate circostanze, ma non in altre. Il metodo consiste nel modificare in modo graduale le caratteristiche di una situazione non temuta, introducendo progressivamente gli elementi che trasformano tale situazione da sicura ad ansiogena (il tutto facendo continuamente ricorso a rinforzi positivi). Con gli adolescenti ansiosi, le ricompense possono essere utilizzate anche per favorire il mantenimento dei risultati conseguiti. In ogni caso è importante avere l'accortezza di renderle individualizzate e in accordo con le preferenze del giovane (Antony, & Swinson 2009, 136-141).

2. Un percorso pedagogico per promuovere la regolazione dell'ansia

Il ricercatore Daniel Goleman, che ha approfondito gli studi sull'intelligenza emotiva, sottolinea che le emozioni sono attitudini fondamentali della vita che guidano e permettono di affrontare situazioni e compiti che non possono essere affidati solo all'intelletto (Goleman 2011, 11-12). Tali reazioni affettive, possono essere di aiuto agli individui per arrivare a compiere o al contrario a condurre un blocco dell'azione, come per esempio, quando uno studente per la paura di un esame può essere preso da forti stati di ansia e quindi decidere di non sostenerlo al fine di evitare il pericolo di ottenere un insuccesso.

Dopo aver presentato alcuni strumenti e tecniche dell'orientamento psicologico, propongo un percorso per promuovere la regolazione dell'ansietà e lo sviluppo di alcune competenze strategiche ponendomi da una prospettiva pedagogica. Per questo riprendo il lavoro della ricercatrice Enrica Ottone¹ che propone un quadro di competenze e di strategie che uno studente potrebbe mettere in atto in una situazione di apprendimento, tenendo in considerazione le dimensioni cognitive e metacognitive, quelle affettive e relazionali e quelle motivazioni e volitive (Ottone 2014, 16).

Ripercorrendo questo modello, evidenzio in particolare gli obiettivi e le strategie che uno studente ansioso potrebbe utilizzare durante l'azione di studio: nella sua fase di *preparazione*, di *realizzazione* e di *valutazione*. Nella fase che precede l'azione di apprendimento, lo studente che è in grado di autodirigersi in modo autonomo: dedica il giusto tempo ad analizzare con realismo il compito da svolgere, stabilisce obiettivi e strategie, identifica le azioni necessarie per perseguire i propri scopi e si dispone a realizzarle, infine, considera se ha le capacità di eseguire il compito e prende coscienza delle proprie emozioni.

Dal punto di vista dei processi affettivi, lo studente deve quindi essere capace di riconoscere le proprie emozioni e regolarle. Prima di iniziare a studiare o di affrontare una prova, pertanto lo studente deve saper identificare le proprie reazioni emotive ed individuare le situazioni che potrebbero accentuare l'ansietà. È importante ricordare che un livello di ansia moderato può risultare positivo ai fini della *performance*.

Un allievo che non riesce a riconoscere le proprie emozioni potrebbe non riuscire a prepararsi all'azione, quindi potrebbe fallire nell'analisi del compito e nell'individuazione degli obiettivi da raggiungere proprio a causa dell'influenza

1 Quadro teorico elaborato grazie allo studio di Michele Pellerrey sul Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA): strumento di autopercezione che si basa sull'autovalutazione che lo studente compie sui propri modi di agire/reagire nell'ambito scolastico (Pellerrey, 1996).

dell'ansietà. L'insegnante può suggerire all'allievo ansioso, a questo punto, alcuni esempi di strategie che presento brevemente: scrivere su un diario le proprie reazioni in situazioni di ansia e di *stress*, andando ad identificare anche le possibili cause della propria ansia; far immaginare al ragazzo di prendere bei voti, di richiamare alla memoria ciò che di buono ha fatto e potrà fare; saper contrapporre pensieri positivi a pensieri catastrofici, ad esempio sdrammatizzare una situazione o gli eventuali risultati negativi di una prova, esercitandosi a modificare il suo pensiero (Ottone 2014, 18-20).

In questo lavoro è importante che il soggetto ansioso non sia lasciato da solo, ma sia affiancato da persone specializzate (educatori ed insegnanti), le quali lo incoraggino a riflettere su quali potrebbero essere gli effetti positivi di un livello d'ansia adeguato. Sarebbe inoltre auspicabile far capire all'alunno che l'ansia è una dimensione naturale e comune ad ogni persona. L'insegnante, per rendere lo studente più tranquillo emotivamente, potrebbe proporgli anche di aiutarlo nell'organizzazione e nella pianificazione dello studio, offrendogli suggerimenti sulla scansione del tempo e proponendogli di suddividere il materiale da studiare al fine di memorizzare e ripassare in modo più efficace i contenuti.

Durante la fase di apprendimento, lo studente affronta i compiti di studio e li porta a termine con perseveranza tenendo sotto controllo il raggiungimento degli obiettivi. In questa fase lo studente deve imparare ad osservare e a regolare la propria ansietà. Una delle strategie utili a tale scopo risulta essere quella dell'esposizione graduale a situazioni che generano ansia nel soggetto. Il docente può contribuire a prevenire o attenuare l'ansia fornendo allo studente istruzioni che risultino chiare, indicando il tipo di preparazione necessaria per affrontare la prova, invitando il soggetto a considerarla come una sfida con se stesso piuttosto che come una minaccia. Fondamentale, ai fini di un apprendimento significativo, risulta inoltre che l'insegnante metta il ragazzo al centro del processo di apprendimento, promuovendo in lui lo sviluppo di un atteggiamento attivo e la disponibilità ad affrontare dei rischi assumendosi in questo modo delle responsabilità. Favorire la cooperazione tra compagni di classe, inoltre, può essere importante per stimolare maggiormente il soggetto ansioso non solo a creare rapporti interpersonali confortanti ma anche ad offrirgli maggiore sicurezza e tranquillità. L'insegnante può condurre questo lavoro promuovendo un clima di classe positivo, incoraggiando spesso l'allievo e valorizzando il percorso di ciascuno, senza stimolare troppa competizione nel contesto classe. Tali strategie e strumenti sono fondamentali anche durante la fase successiva di monitoraggio dell'azione, in cui lo studente potrà individuare gli aspetti specifici dell'attività e gli effetti che l'azione produce, tenendo in considerazione gli sforzi e i risultati ottenuti durante tale processo. Questo lavoro risulta fondamentale affinché il soggetto ansioso abbia l'opportunità di individuare eventuali interventi correttivi in caso di necessità (Ottone 2014, 148-150) e (Pellerey, Margottini, & Ottone 2020, 19-20).

Al termine dell'azione di studio, lo studente dovrebbe riflettere e valutare i risultati ottenuti, le possibili cause dei suoi successi o insuccessi e dovrebbe chiedersi se e come è stato capace di gestire le proprie reazioni emotive in situazioni ansiogene. In questo modo lo studente può divenire consapevole delle emozioni che ha saputo gestire e delle situazioni che non è stato in grado di controllare. L'insegnante può invitare il ragazzo a riprendere in mano il diario su cui aveva riportato precedentemente le situazioni ansiogene e gli obiettivi a cui voleva giungere, aiutandolo a riflettere sulle ragioni per le quali qualcosa non ha funzionato. Può usare la tecnica del *problem solving* che ho già delineato, in cui un esperto presenta al soggetto una situazione che per lui è stata fonte di ansia e lo invita a

riflettere e a trovare una soluzione che per lui è più congeniale. Soprattutto in questa fase il ruolo dell'insegnante risulta fondamentale in quanto, confrontandosi direttamente con il ragazzo può stimolarlo ed aiutarlo a divenire maggiormente consapevole delle situazioni e delle condizioni che gli generano ansia, individuando in questo modo le possibili cause e insegnandogli a controllare le proprie reazioni emotive. Questo lavoro di *screening* serve non solo a modificare gli atteggiamenti erranei che generano l'ansia ma anche ad avvalorare quanto fatto fino a quel momento. Infatti ogni piccolo successo può rappresentare per il soggetto un passo verso la consapevolezza e la gestione delle proprie emozioni e così andare ad accrescere la consapevolezza delle proprie capacità, la motivazione al miglioramento, la fiducia in sé e la convinzione di poter cambiare.

Enrica Ottone ha elaborato, inoltre, due strumenti per supportare il discente da un punto di vista emotivo: una griglia di osservazione per l'insegnante e una griglia di auto-osservazione per lo studente. Attraverso l'osservazione dell'allievo durante un'interrogazione orale o una prova scritta, l'insegnante può verificare la percezione che l'allievo ha di sé (ad esempio: *Mostra segni evidenti di nervosismo anche quando è preparato; Si mostra scoraggiato; Se interrogato all'improvviso si blocca e non riesce a parlare*). Grazie all'auto-osservazione lo studente, invece, può identificare le situazioni che gli provocano ansia e le modalità con cui essa si manifesta (ad esempio: *Sono così nervoso che non riesco ad esprimere al meglio le mie possibilità; Mi sento a disagio anche quando sono ben preparato; Il cuore mi batte forte*) (Ottone 2014, 144-146).

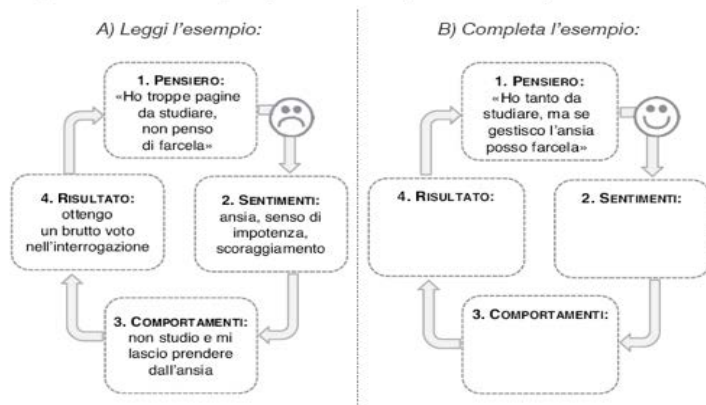
Per aiutare l'allievo a prendere maggiore consapevolezza del problema, l'insegnante potrebbe leggere con lui le domande o potrebbe presentare all'allievo i risultati della sua osservazione e dialogare con il ragazzo su una traccia di quesiti: 1) *Elenca le situazioni in cui provi ansia*; 2) *Scrivi tre possibili cause dell'ansia*; 3) *Quali strategie o modalità ritieni possano essere utili per prevenire o ridurre l'ansietà*) (Herbart, & Colasanti 1998) e (Ottone 2014, 244-245).

Proporre agli studenti, in un momento di incontro personale o di gruppo, di condividere liberamente ciò che hanno pensato, confrontandosi in questo modo con l'insegnante e con i compagni può essere un modo per permettere al ragazzo di esprimere con chiarezza i propri stati d'animo. L'insegnante, inoltre, potrebbe consegnare all'allievo o utilizzare in classe, alcune schede inerenti la dimensione affettiva. Le schede che riguardano gli aspetti emozionali e in particolare l'ansia sono 2: la scheda *Riconosco e regolo le mie emozioni*, che contiene 2 attività: *Collego le mie emozioni a situazioni scatenanti* e *Prendo contatto con le mie emozioni e le regolo*; e la scheda *Regolo l'ansietà* che suggerisce 2 attività: *Conosco e regolo l'ansietà in situazioni di rendimento scolastico* e *Prendo coscienza dei pensieri che possono influire sul mio stato d'ansia*. A titolo di esempio, presento quest'ultima scheda. *Regolo l'ansietà* ha come obiettivo quello di aiutare lo studente a prendere coscienza dei pensieri che possono influire in maniera negativa sul proprio stato ansioso. Nell'attività proposta, dal titolo "*Il ciclo del pensiero*", lo studente è chiamato a riflettere sui pensieri, sui sentimenti, sui comportamenti e sul risultato che possono confermare i pensieri. Dopo aver letto l'esempio, gli viene chiesto di completare un secondo *ciclo del pensiero* e a seguito di un momento di condivisione con i compagni, l'allievo è invitato a pensare ad altre situazioni in cui l'ansietà può avere un effetto negativo su di lui e a descriverla per poi trasformarla in maniera positiva (Fig. 1) (Ottone, 2014, 142-146).

30 b. Prendo coscienza dei pensieri che possono influire sul mio stato d'ansia

I pensieri → influiscono sui sentimenti, → sui comportamenti e → sul risultato e → il risultato può confermare i pensieri.

Rifletti attentamente sul ciclo rappresentato nella figura A. Poi, completa la figura B immaginando che cosa potrebbe cambiare (sentimenti, comportamenti e risultati) se il pensiero fosse quello trovi nel riquadro 1.



* L'attività è costruita sul modello del ciclo del pensiero (cf. scheda16).

Confrontati con i compagni e riflettete insieme sulle situazioni in cui potrebbe essere utile modificare il ciclo del pensiero. Scrivine alcune.

.....


.....

Fig. 1: Esempio di attività per lo studente (Ottone 2014, 246)

In questo quadro che vede come protagonisti: insegnante, ragazzo e contesto classe, un altro importante passo da fare è sicuramente quello di creare un patto educativo tra famiglia e scuola. Questa alleanza educativa permette di creare un clima di serenità, in cui il fanciullo potrà sentirsi maggiormente accolto, sostenuto e motivato. Elementi fondamentali per uno sviluppo armonico dell'individuo.

Riferimenti bibliografici

- Antony M. M., & Swinson R. P. (2009). *When perfect isn't good enough: strategies for coping with perfectionism*. Shattuck Avenue: New Harbinger Publications.
- Ellis A. (2013). *Che ansia. Come controllarla, prima che lei controlli te*. Trento: Erickson.
- Franta H., & Colasanti A. R. (1998). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR Rizzoli.
- Kendall P., & Di Pietro M. (2014). *Terapia scolastica dell'ansia. Guida per psicologi e insegnanti*. Trento: Erickson.
- 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.



La sfida della valutazione in DaD: note a margine di un percorso di formazione per docenti della secondaria di area umanistica

Challenge to assessment in distance learning: notes from a humanities teachers' training in secondary school

Laura Ceccacci

Ministero dell'Istruzione – laura.ceccacci@posta.istruzione.it

ABSTRACT

Since the beginning of Distance Learning (DaD) during the health emergency, student assessment has been one of the greatest problems for Italian teachers in high schools. During the school year 2020/2021, students and teachers have worked in DaD again. During a teachers' training course, held by territorial training teams (EFT) for the National Digital School Plan (PNSD) in the Marche region, data was collected on the assessment methods adopted, to document the process of adaptation to the context and to get the new teachers' training needs. The continuous assessment realized by digital tools was the subject of the course, addressed to secondary school humanities teachers. Points of positivity, in a still complex situation, have emerged in practicing effective and formative methods, according to educational pedagogical research, and in the perception of the challenge to assessment in DaD as an opportunity for professional development.

Sin dall'inizio della sospensione dell'attività didattica in presenza durante l'emergenza sanitaria, la valutazione degli apprendimenti ha rappresentato per gli insegnanti italiani della scuola secondaria di secondo grado una delle maggiori criticità. La ripresa dell'anno scolastico 2020/2021 ha visto quest'ordine di scuola rientrare in DaD. Un'attività dell'équipe formativa territoriale (EFT) delle Marche per il PNSD è stata occasione per raccogliere informazioni sulle modalità valutative adottate, utili sia per la progettazione di interventi futuri, ma soprattutto per avviare una riflessione sul processo di adattamento al contesto in una situazione non più imprevedibile. L'intervento formativo, destinato a docenti della secondaria di area umanistica, proponeva il modello della valutazione "formante", corredato di esempi pratici realizzabili grazie agli strumenti delle piattaforme didattiche.

Dalle risposte dei docenti emerge un quadro ancora complesso e non risolto, ma si intravedono significativi elementi di positività nell'acquisizione di alcuni elementi chiave per l'avvio di pratiche efficaci e formative, nell'accoglimento positivo di stimoli che provengono dal mondo della ricerca pedagogica didattica, e nella generalizzata percezione della sfida alla valutazione in DaD come occasione di crescita e di sviluppo professionale.

KEYWORDS

Student assessment; Effective didactics; Teachers' training; Distance learning; Secondary school.

Valutazione degli apprendimenti; Didattica efficace; Formazione degli insegnanti; DaD; Scuola secondaria.

Introduzione

Di fronte alla crisi pandemica tutte le comunità scolastiche a livello mondiale hanno dovuto ridefinire le proprie routine. Dotazioni tecnologiche, connettività, competenze informatiche sono divenute indispensabili per il mantenimento del contatto tra docenti e allievi e, sebbene nessun Paese fosse adeguatamente preparato, il divario esistente su questi aspetti tra gli Stati, e all'interno di essi tra le famiglie (Unicef, 2017; OCSE, 2020; Palmerio & Caponera, 2020), può solo aver inasprito le iniquità, esasperando i contesti di povertà educativa. Vari studi internazionali hanno infatti stimato quanto la sospensione delle attività didattiche in presenza abbia rafforzato quello che già a livello globale era un drammatico impatto del *digital divide* sugli apprendimenti e sulle competenze degli studenti (Kuhfeld et al., 2020; Azevedo et al., 2020; Save the children, 2020). Anche studi condotti in Italia (Censis, 2020; Luperini & Puccetti, 2020; Nuzzaci et al., 2020; Santagati & Barabanti, 2020) confermano tali osservazioni: si sono infatti attivati processi che "amplificano le disuguaglianze prodotte da una 'scuola già distante in presenza', che diventa in casi estremi nella situazione emergenziale 'assente a distanza', compromettendo dunque le pari opportunità, lo sviluppo personale e sociale di un'intera generazione di minori svantaggiati" (Santagati & Barabanti, 2020, p. 123).

La nostra scuola, obbligata a una didattica a "distanza forzata" (Trincherò, 2020), si è scoperta "culturalmente non attrezzata" (Censis, 2020). Le tecnologie digitali sono diventate una risorsa imprescindibile per l'e-learning, con cui gli insegnanti, anche i meno propensi, sono stati e sono tuttora obbligati a misurarsi a tutti i livelli di ordine di scuola, alla luce delle indicazioni ministeriali di cui al Decreto GABMI n. 89 del 7 agosto 2020 sulla didattica digitale integrata (DDI) per la ripresa dell'anno scolastico 2020/2021.

La didattica a distanza (DaD) in Italia è stata adottata a livello nazionale a seguito del Dpcm dell'8 marzo 2020, in cui si specificava che non fosse da intendersi come una mera trasmissione in ambito domestico di consegne da svolgere e materiali da studiare, oppure come una immediata replica delle tradizionali pratiche attivate in classe attraverso strumenti tecnologici. La limitata dotazione di strumenti e la non adeguata disponibilità di connessione non rappresentavano difatti gli unici, sebbene assai rilevanti, problemi: non era sufficiente fornire la tecnologia mancante, ma dovevano essere promosse azioni didattiche mediate dalla tecnologia efficaci sugli apprendimenti e di sviluppo e promozione delle competenze degli allievi. Come segnalato da Polenghi (2020), la comunità accademica si è tempestivamente attivata, al fine di supportare dirigenti scolastici e docenti nel complesso processo di ridefinizione delle modalità più opportune da adottare di fronte all'emergenza, sia a livello di scelte organizzative che metodologico didattiche.

Nonostante sia ben noto che didattica in presenza e a distanza non possono avvalersi delle medesime modalità di lavoro (Limone & Pace, 2015; Galdieri et al.,

2020), non infrequenti sono state le circostanze in cui, a livello di tutti gli ordini di scuola, di fronte all'imprevista e consistente difficoltà di rapportarsi con gli studenti attraverso l'uso di strumenti digitali, si è attivata una sorta di "regressione" verso forme trasmissive delle modalità didattiche, ossia le tradizionali lezioni frontali trasposte online in videolezioni sincrone in piattaforma, attraverso un "ripiegamento" che ha spesso ridimensionato e circoscritto le modalità interattive. Tale orientamento è attribuibile sia alla scarsa dimestichezza di una parte dei docenti con l'uso interattivo delle TIC, sia alla volontà di ricorrere a forme didattiche maggiormente sperimentate e consolidate a fronte di una situazione generale di per sé più incerta di quella ordinaria (Lucisano, 2020; Ciurnelli & Izzo, 2020).

La valutazione degli apprendimenti ha rappresentato uno degli aspetti di maggiore difficoltà per gli insegnanti, soprattutto nella secondaria di secondo grado: tra le modalità di valutazione più frequentemente utilizzate, anche in questo caso, hanno prevalso quelle tradizionali, come i compiti scritti e le interrogazioni orali (Baldassarre et al., 2020; Capperucci, 2021; Lucisano, 2020).

1. La valutazione degli apprendimenti in DaD

L'emergenza ha operato da cassa di risonanza, che ha enfatizzato le criticità già presenti nei sistemi scolastici. Anche prima dell'emergenza, e quindi anche in presenza, la valutazione è spesso stata ritenuta uno dei punti deboli della scuola italiana (Vertecchi, 2003): nonostante sia da tempo accessibile una copiosa mole di studi pedagogici e didattici sull'argomento, nella gran parte dei casi, la valutazione continua ad essere concepita dai docenti non come una raccolta dati durante il percorso di apprendimento, ma come una verifica finale al suo completamento.

Durante l'esperienza massiva della DaD le ricerche condotte sulla valutazione, in particolare nella secondaria di secondo grado, hanno evidenziato che essa è spesso rimasta ancorata alla dimensione del prodotto. Inoltre, nelle pratiche valutative gli insegnanti si sono prevalentemente concentrati sulla quantificazione e l'accertamento, e la principale preoccupazione è stata rivolta alla previsione e neutralizzazione (spesso inefficace) di comportamenti opportunistici da parte degli studenti legati al *cheating*. Nel quadro dell'emergenza, in sintesi, non si è avviata una adeguata riflessione pedagogica sulle opportune implicazioni metodologiche, ineludibili in una didattica erogata e mediata dalla tecnologia, e sulle specificità che assume la valutazione in tale contesto (Galanti, 2021; Ranieri, 2021; Baldassarre et al., 2020).

Quindi, ancor più che nel passato, si definiva l'urgenza di riorientare l'attenzione dei docenti verso la sua funzione formativa, per valorizzare la dinamica bidirezionale di scambio finalizzata al miglioramento del processo di insegnamento e apprendimento, in cui - soprattutto nella DaD - un ruolo centrale ha il feedback, il meccanismo attraverso il quale chi impara riceve informazioni su quanto sta producendo e chi valuta riceve informazioni su come sia più opportuno rimodulare l'azione didattica (Ranieri, 2021).

La DaD non è stata una parentesi. Con l'avvio del successivo anno scolastico, e con il permanere dello stato di emergenza, tutti gli ordini di scuola hanno dovuto adottare di un piano per la DDI; in aggiunta, per le classi della secondaria di secondo grado, si è reso necessario un ritorno quasi esclusivo alla DaD.

Quest'ordine di scuola, con tempistiche leggermente differenziate in base all'area regionale di appartenenza, ha replicato con un intervallo di circa quattro mesi l'esperienza. Tale contesto appariva il più adeguato per acquisire informa-

zioni su eventuali discontinuità rintracciabili nelle pratiche di valutazione degli apprendimenti adottate dai docenti nel passaggio dalla prima fase di sospensione della didattica in presenza al secondo periodo di ripresa della DaD.

Si tratta di elementi, da un lato, utili per arricchire il quadro descrittivo di un processo in piena fase evolutiva e, dall'altro, indispensabili per la progettazione di successive iniziative di formazione, rispondenti ai bisogni dei docenti e spendibili nei reali contesti d'azione.

2. Attività formativa a supporto dei docenti: il modello della valutazione formante

Sin dai primi frangenti dell'emergenza, tra le varie agenzie formative scese in campo per supportare scuole e docenti, in particolare sul tema delle metodologie e degli strumenti efficaci per la realizzazione della DaD, figurano le Équipe formative territoriali (EFT) per il Piano nazionale scuola digitale (PNSD)¹. Grazie a un confronto con attori delle realtà locali continuo e variamente articolato (tramite webinar, incontri in videoconferenza, contatti telefonici e posta elettronica), questi team hanno acquisito una sorta di punto di osservazione privilegiato sulle modalità di realizzazione della DaD.

Ogni intervento formativo può rappresentare occasione di raccolta e analisi di dati sulle modalità di lavoro degli insegnanti. Le informazioni raccolte nel territorio marchigiano, attraverso i monitoraggi realizzati durante la sospensione delle attività didattiche in presenza e fino alla conclusione dell'anno scolastico 2019/2020, non si discostavano da quanto rilevato sul piano nazionale: il tema della valutazione costituiva un evidente nodo critico, in particolare per la secondaria, sia di primo che di secondo grado. Le difficoltà incontrate dai docenti e le loro richieste assumevano comunque differenti specificità, distinguendosi tra discipline afferenti all'area scientifica e a quella umanistica (Ceccacci, 2020).

Con l'avvio del successivo a.s., l'EFT Marche ha progettato un ciclo di webinar, realizzato nel mese di dicembre, con interventi dedicati al supporto alla DDI, tutti finalizzati alla promozione delle competenze pedagogico digitali dei docenti in linea con il *Quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori*, il DigCompEdu², un asse del quale è dedicato al *Digital Assessment*.

Sulla scorta di quanto acquisito, si è optato per proporre un intervento sulla valutazione dedicato ai docenti della secondaria di area umanistica: *Modelli per valutare con la DDI*. I destinatari stavano in parte lavorando in presenza (la secondaria di primo grado), in parte a distanza (la secondaria di secondo grado). Il riferimento alla DDI, piuttosto che esclusivamente alla DaD, è stato scelto per il suo più ampio livello di inclusività, poiché l'intento era quello di illustrare modelli di lavoro spendibili sia in DaD che in DDI.

Per la conduzione è stata adottata la metodologia *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK) (Koehler & Mishra, 2009), mettendo contemporaneamente in gioco saperi disciplinari, acquisizione di conoscenze metodologico di-

1 Istituite con Legge 145/2018 (art. 1, cc. 725 e 726) e articolate su base regionale. Si veda il programma di formazione per la scuola digitale nella piattaforma del PNSD www.formarealfuturo.it.

2 L'obiettivo del quadro DigCompEdu (Bocconi et al., 2018) è quello di fornire un modello coerente che consenta ai docenti e ai formatori di verificare il proprio livello di "competenza pedagogica digitale", attraverso indicatori e descrittori di livello, e di svilupparla ulteriormente. Il modello di progressione proposto spazia dal ruolo di Novizio (A1) a quello di Pioniere (C2).

dattiche e competenze digitali, in un processo unico in cui le singole componenti non fossero enucleabili.

Per quanto riguarda gli argomenti, il principale nodo da affrontare era il fatto che, soprattutto quando non si è in presenza e si interagisce con la mediazione della tecnologia, l'adozione di una valutazione formativa risulta indispensabile: l'attenzione del docente dovrebbe essere focalizzata più sul processo di apprendimento che sulla performance dello studente, e ciò comporta la ridefinizione dei criteri da utilizzare e l'individuazione strumenti appropriati (Baldassarre et al., 2020; Capperucci, 2021; Corsini, 2018).

Come attesta un'autorevole letteratura, riconducibile alla prospettiva di ricerca *Evidence Based* (Bonaiuti et al., 2017; Vivanet, 2014), di particolare impatto sugli apprendimenti degli studenti risulta la competenza del docente nell'uso delle ICT per flessibilizzare, personalizzare, documentare una attività didattica in cui sia centrale il concetto di *visible teaching-learning*: un processo visibile ed esplicito, supportato da un continuo feedback nella relazione insegnante-allievo, in cui il momento valutativo rappresenta e definisce la strategia determinante per il raggiungimento degli obiettivi didattici (Calvani & Vivanet, 2014).

Per queste ragioni, nel corso dell'intervento formativo è stata suggerita l'adozione del modello della valutazione formante, che si pone l'obiettivo di realizzare una didattica cognitivamente attiva, in cui non vi sia una cesura tra momento formativo e momento valutativo (Trincherò, 2018; 2017; Earl, 2013), ed è stato presentato un set di proposte didattiche create con strumenti digitali utilizzabili per le discipline di area umanistica. Esse erano state pensate per stimolare gli insegnanti alla progettazione di attività brevi, strutturate secondo protocolli e costantemente accompagnate dal feedback, lavorando nella piattaforma di istituto con gli allievi, sia nella modalità individuale che di gruppo. Anche il ricorso agli strumenti tecnologici per la loro realizzazione era abbinato all'interno del corso a informazioni relative alla loro efficacia in termini di apprendimento degli studenti.

Al webinar di due ore (ad accesso libero e gratuito il 22 dicembre 2020 su piattaforma GoToWebinar) hanno partecipato 116 insegnanti, con un'equa rappresentazione delle cinque province marchigiane.

3. Il sondaggio sulle modalità di valutazione in DaD adottate nell'anno scolastico 2020/2021

Nel corso dell'intervento formativo è stata proposta, su base volontaria alla popolazione degli iscritti al corso, la compilazione di un questionario somministrato con Google Moduli, a risposta sia chiusa che aperta, per raccogliere informazioni di carattere descrittivo.

Obiettivo era quello di individuare quanto i suggerimenti e le indicazioni provenienti dal mondo della ricerca didattica ed educativa attraverso le iniziative di formazione a supporto della DaD, a cui ha preso parte una percentuale elevatissima di insegnanti su tutto il territorio nazionale (Ciurnelli & Izzo 2020), avessero impattato nelle pratiche didattiche quotidiane, in contesti in cui l'interazione insegnante/classe era stata ripresa nella modalità a distanza, ossia nella secondaria di secondo grado. Una dimensione di scuola simile a quella della fase di lockdown, ma non più così emergenziale. Il contesto permetteva di rintracciare informazioni su un processo di cambiamento per molti versi auspicato: gli insegnanti avevano adottato modalità di valutazione meno "tradizionali"? Le soluzioni individuate risultavano più soddisfacenti? Le pratiche didattiche erano diventate più coerenti con quanto documentato in letteratura come più efficace?

La struttura del questionario era articolata in quattro sezioni, con gruppi di domande concernenti: dati del docente (genere, ordine di scuola di servizio, fascia d'età, anzianità di servizio, città e provincia sede della scuola di servizio), modalità di feedback adottata nel presente a.s. (per tipologia, tempistica e cadenza), adozione delle tecnologie nella valutazione (presenza, grado di complessità e grado di condivisione a livello di istituto), criticità e opportunità riscontrate nella valutazione a vari livelli (interazione con alunni mediata dalla tecnologia, individuazione e personalizzazione, risultati nell'apprendimento, tipologia di prove somministrabili, attendibilità dei risultati, tempi per la somministrazione, carico di lavoro del docente, competenze digitali del docente). Il questionario è stato somministrato nella fase centrale dell'incontro ed ha registrato un tasso di risposta del 92%.

Alla conclusione dell'incontro è stata proposta la compilazione di un questionario di gradimento, anonimo e volontario, per sondare la rispondenza ai bisogni formativi dei contenuti e delle attività proposti e la loro spendibilità. Anche qui si è registrato un tasso di risposta del 92%.

Trattandosi di un'attività formativa aperta a tutti gli insegnanti marchigiani, vi hanno preso parte docenti dei vari ordini scolastici e di varie aree disciplinari. Al fine di condurre un'analisi su dati omogenei per ordine e disciplina, e relativi a docenti che effettivamente conducessero esclusivamente attività didattica a distanza, sono state prese in considerazione solo le risposte di quelli della secondaria di secondo grado di area umanistica, corrispondente al 68% dei partecipanti: quasi esclusivamente donne (97%), al 61% di età uguale o superiore a 50 anni, al 67% con più di 10 anni di servizio.

4. Risultati del sondaggio

Per la metà degli insegnanti, il processo di documentazione degli apprendimenti in DaD nel nuovo a.s. è risultato addirittura più complesso: la mole di informazioni acquisite in fase di formazione ha messo in luce sia l'inadeguatezza sia le lacune di alcune pratiche, soprattutto in termini di efficacia sugli apprendimenti. Precedentemente l'attenzione era stata assorbita da problemi legati all'uso di tecnologie mai sperimentate con gli allievi, mentre in seguito si è più centrata sulle metodologie didattiche. I suggerimenti sono stati recepiti, pur sussistendo ancora un ampio margine di disorientamento. La pausa estiva non è stata un tempo adeguato per la messa a punto di un modello efficace e soddisfacente. Solo i docenti della fascia d'età maggiore hanno dichiarato tale attività meno complessa: l'esperienza professionale pregressa ha fornito loro supporto.

Per quanto riguarda l'utilizzo di piattaforme didattiche d'Istituto e del registro elettronico, le scuole secondarie di secondo grado erano quelle meglio attrezzate sin dall'inizio dell'emergenza: la piattaforma di Istituto ha continuato ad essere ampiamente usata (76%), sempre in abbinamento al registro elettronico, usato da tutti. Il 15% ha adottato anche risorse personali, come siti e blog.

La gran parte degli insegnanti (con una percentuale superiore al 70%) ha dichiarato di utilizzare un feedback continuo durante l'attività in DaD, ma con un livello di formalizzazione del processo piuttosto basso: solamente il 30% (in particolare docenti della fascia d'età più giovane) lo ha documentato attraverso rubriche o griglie condivise con gli studenti, perché i restanti si sono affidati a modalità definite informali. Le procedure poco formalizzate hanno garantito comunque una tempistica positiva all'interazione docente/studente, documentata come frequente nell'arco della settimana di lezione a distanza. È rimasto comun-

que un 18% che ha affermato di riuscire fornire un feedback agli studenti solamente nell'arco della mensilità.

Rispetto a quanto osservato alla conclusione dell'anno scolastico 2019/2020 a livello regionale (Ceccacci, 2020), coerentemente con quanto riportato da studi di livello nazionale (Lucisano, 2020), non si sono registrate significative differenze sulle modalità di verifica adottate: l'interrogazione in videoconferenza e la verifica scritta a risposta chiusa (questionari e quiz) sono rimaste le più utilizzate (63 e 61%), ma si sono affiancate nuove modalità: il dibattito e lo sviluppo di progetti (adottati da un terzo degli insegnanti) e, in alcuni casi, il compito di realtà, la produzione di video e la richiesta di elaborare da parte degli studenti griglie di valutazione. La fascia d'età più giovane ha diversificato maggiormente la proposta di prove.

Sulle principali difficoltà e opportunità riscontrate con la valutazione in DaD all'avvio del nuovo anno scolastico, nel complesso la maggiore criticità ha continuato a essere l'aumento dei tempi di lavoro, come era già stato riscontrato in fase di lockdown anche a livello nazionale (Lucisano, 2020). È stato segnalato infatti dai due terzi degli insegnanti che il carico di lavoro continuava a restare molto consistente; solo in pochissimi hanno segnalato un miglioramento nella capacità di ottimizzare la risorsa tempo grazie all'ausilio degli strumenti digitali. Più della metà ha riscontrato il permanere di scarsa attendibilità delle prove somministrate a distanza, ma l'altra metà ha affermato che la valutazione attraverso strategie diversificate ha rappresentato un valore aggiunto per la didattica; inoltre il 46% ha rilevato un più ampio sviluppo delle competenze degli studenti in DaD. La percentuale di quanti hanno riscontrato un peggioramento nei risultati di apprendimento è solo del 15%.

Di rilievo appare segnalare che il 72% ha percepito l'esperienza vissuta nel precedente anno scolastico come un'opportunità di sviluppo e crescita professionale, in particolare dalla quasi totalità dei docenti della fascia d'età più alta, e solo una minoranza, l'11%, ha avvertito inadeguatezza di fronte all'uso delle nuove tecnologie. È infatti maggiore la percentuale di quanti hanno ritenuto agevole e rapida la restituzione del feedback tramite gli strumenti digitali (35%), rispetto a quella di quanti l'hanno considerata ancora molto complessa (22%); sono equilibrate tra percezioni negative e positive le valutazioni della possibilità di individualizzare e personalizzare i percorsi di apprendimento degli studenti (35%) e dei tempi di somministrazione delle prove (25%) nella modalità a distanza.

Dal questionario di gradimento finale emerge un positivo accoglimento della proposta: il modello della valutazione formante, corredato da un set di esempi da realizzare attraverso la piattaforma d'Istituto, è risultato rispondente ai bisogni formativi (97%) e spendibile nell'attività di DaD dei singoli docenti (94%).

Conclusioni

Alla conclusione dell'anno scolastico 2021/2021 tutta la scuola è tornata in presenza, dopo mesi di incertezze e difficoltà, ed è sicuramente una scuola diversa. L'emergenza ha reso più visibili positività e criticità presenti nei sistemi, ha presato per l'individuazione di strategie d'intervento e ha inevitabilmente innescato processi di cambiamento. Le informazioni raccolte nel corso dell'intervento formativo illustrato forniscono una traccia per leggere alcuni di questi cambiamenti.

La valutazione in DaD è stata per gli insegnanti una sfida. Con l'avvio del secondo anno scolastico a distanza, il processo di documentazione degli apprendi-

menti, per i docenti della secondaria di secondo grado marchigiani di area umanistica che hanno preso parte al monitoraggio, è rimasto un nodo critico: gli input forniti attraverso indicazioni, vademecum, regolamenti di istituto e iniziative formative hanno fornito suggerimenti utili, che necessitano di sedimentazione e pratica per essere sfruttati appieno. Il modello della valutazione formante, proposto per l'attività a distanza, ma utile anche in DDI e in presenza, ha incontrato un positivo accoglimento, in termini di risposta ai bisogni formativi e di spendibilità nell'attività didattica quotidiana.

In DaD piattaforme e registro elettronico hanno seguito ad essere strumenti comuni. L'importanza di fornire un feedback continuo nel processo di insegnamento-apprendimento, soprattutto se mediato dalla tecnologia, è divenuta ormai nozione condivisa, sebbene in una modalità ancora troppo poco strutturata e formalizzata, di limitata trasparenza; è ipotizzabile che questo abbia depauperato l'impatto che avrebbe potuto avere sul processo di apprendimento la condivisione della documentazione con gli studenti. Sebbene le modalità di verifica adottate abbiano continuato ad essere prevalentemente di tipologia tradizionale, sono state riferite anche proposte più innovative e si è diffusa la consapevolezza che la mediazione della tecnologia nell'interazione può rappresentare un'opportunità per un più ampio sviluppo delle competenze degli studenti.

Il carico di lavoro per valutare a distanza ha continuato ad essere percepito come molto consistente, e questo ha rappresentato la criticità segnalata con maggior evidenza. Elemento fortemente positivo è stato rintracciato nella percezione generalizzata che le difficoltà affrontate, la formazione svolta e le esperienze acquisite abbiano costituito un prezioso bagaglio per affrontare con strumenti diversi anche il lavoro in classe in presenza, e quindi abbiano rappresentato un'occasione di crescita e sviluppo professionale.

L'attività in DaD lo scorso anno scolastico era stata avviata in emergenza, senza la dovuta riflessione metodologico didattica, ma l'esperienza e la formazione hanno dato contezza di quanto sia possibile realizzare attraverso le nuove tecnologie. È indispensabile un tempo necessario alla sperimentazione, prima dell'adozione in una pratica didattica che possa definirsi quotidiana. Appare dunque opportuno per la formazione futura proseguire proponendo attività che integrino elementi contenutistici, metodologici e tecnologici (come nel modello TPCK), nella cornice di riferimento del DigCompEdu, che promuove quelle competenze pedagogico digitali necessarie per una efficace interazione docente/studente in presenza, nella DaD e nella DDI.


Un intero asse del DigCompEdu è dedicato al *Digital Assessment*. La valutazione, di cui è palese la rilevanza nel processo di insegnamento/apprendimento, è spesso considerata un tema già noto, ma gli eventi recenti hanno ben messo in luce quanto sia indispensabile un suo ripensamento nelle forme e nei fini, trascendendo "una dimensione prettamente misurativa e sommativa, nella direzione di un recupero del suo valore formativo, ossia di strumento per la crescita reciproca di insegnanti e studenti" (Baldassarre et al., 2020, p. 214). Quindi, parafrasando una felice espressione di Trincherò (2014, p. 43), la sfida della valutazione in DaD può fornire un prezioso contributo per "trasformare una 'scuola che si difende' in una 'scuola che apprende'".

Riferimenti bibliografici

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Koen, G. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A

- set of global estimates. World Bank. <http://pubdocs.worldbank.org/en/1798061592482682799/covid-and-education-june17-r6.pdf>, 21.01.2021.
- Baldassarre, M., Tamborra, V., Dicorato, M. (2020). Didattica a distanza, continuità pedagogiche e valutazione. *QTimes web magazine*, 12(3), 198-215. ISSN: 2038-3282
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). <https://doi.org/10.17471/54008>
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L. & Vivinet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Vivinet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 127-146. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-009-calv>
- Capperucci, D. (2021). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi Sulla Formazione*, 23(2), 13-22. <https://doi.org/10.13128/ssf-12309>, 21.01.2021.
- Ceccacci, L. (2020). Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. *Lifewide, Lifelong Learning*, 36(17), 176-185. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.556>
- Censis (2020). La scuola e i suoi esclusi. In *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi>, 21.01.2021.
- Ciurnelli, B., Izzo, D. (2020) L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifewide, Lifelong Learning*, 36(17), 26-43. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.535>
- Corsini, C. (2018). Sull'utilità e il danno di "misurazione e valutazione" in educazione. In Id. (Cur.), *Rileggere Visalberghi*, (pp. 13-28). Roma: Nuova Cultura.
- Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Galanti, M.A. (2021). L'emergenza come occasione per un ripensamento critico del modello aziendalistico di formazione. *Studi Sulla Formazione*, 23(2), 61-68. <https://doi.org/10.13128/ssf-12314>
- Galdieri, M., Todino, M.D., Scarinci, A. (2020). Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza. *Education Sciences & Society*, 11(1), 477-503. <http://dx.doi.org/10.3280/ess1-2020oa9936>
- Koehler, M.J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. ISSN 1528-5804
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Limone, P. & Pace, R. (2015), The Learning by Design Framework in School and Out-of-School Context. In B. Cope, M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies*, (pp. 157-171). Palgrave Macmillan.
- 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". *Lifewide, Lifelong Learning*, 36(17), 3-25. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551>
- Luperini, V., Puccetti, E.C., (2020). Quale scuola dopo la pandemia? *Lifewide, Lifelong Learning*, 36(17), 93 -102. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.536>
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifewide, Lifelong Learning*, 36(17), 76 - 92. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.537>
- OCSE (2020). L'apprendimento a distanza quando le scuole sono chiuse: in che misura gli studenti e le scuole sono preparati? <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>, 21.01.2021.
- Palmerio, L. & Caponera, E. (2020). La situazione di studenti e insegnanti in relazione all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel periodo precedente

- l'emergenza sanitaria da Covid-19. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/situazione_studenti_insegnanti.pdf, 21.01.2021.
- Polenghi, S. (2020). Emergenza Covid 19 ed educazione: le reazioni della pedagogia accademica. *Studium Educationis*, 21(2), 149-150. <http://dx.doi.org/10.7346/SE-022020-14>
- Ranieri, M. (2021). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi Sulla Formazione*, 23(2), 69-76. <https://doi.org/10.13128/ssf-12316>
- Santagati, M. & Barabanti, P. (2020). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2), 109-125. <https://doi.org/10.36253/me-9646>
- Save the Children (2020). 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>, 21.01.2021.
- Trincherò, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re*, 14(4), 34-49. <https://doi.org/10.13128/formare-15794>
- Trincherò, R. (2017). Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. *Formazione & Insegnamento*, XV (2), 113-125. doi:107346/-fei-XV-02-17_11
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55. doi: 10.17471/2499-4324/1013
- Trincherò, R. (2020). Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata". *Scuola7*, 181. <http://www.scuola7.it/2020/181/?page=1>, 21.01.2021.
- Unicef (2017). *La condizione dell'infanzia nel mondo. Figli dell'era digitale*. Unicef Italia. https://www.unicef.it/Allegati/SOWC_2017.pdf, 21.01.2021.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.



Sconfinamenti *outdoor*.
Un percorso di educazione diffusa alla sostenibilità
a partire dalla scuola
Crossing borders *outdoor*.
A pathway to a widespread education
for sustainability starting from school

Mirca Benetton

Università degli Studi di Padova - mirca.benetton@unipd.it

Giulia Scarlatti

Università degli Studi di Padova - giulia.scarlatti@phd.unipd.it

ABSTRACT

Starting from the interconnection of human life with other living beings and the environmental context, highlighted by the current health emergency situation, this paper focuses on the outdoor space as an opportunity for education and learning to be fostered in everyday life. This involves the school exploring new ways in the perspective of “widespread education” according to the principle of sustainability. With reference to the participatory paradigm, we present a pathway to outdoor education and co-planning among different generations and institutions concerning the planning and promotion of a garden. The proposal represents an experience of active teaching, based on constructive dialogue and shared actions with children and adolescents.

A partire dall’interconnessione della vita umana con gli altri esseri viventi e il contesto ambientale, messa in evidenza dalla situazione di emergenza sanitaria, il contributo mette a fuoco lo spazio *outdoor* quale opportunità di educazione e apprendimento da promuovere nella quotidianità di vita. Ciò implica per la scuola l’esplorazione di nuove vie nell’ottica dell’“educazione diffusa” secondo il principio della sostenibilità. Con riferimento al paradigma partecipativo, si presenta un percorso di *outdoor education* e co-progettazione fra diverse generazioni e istituzioni relativo alla pianificazione e valorizzazione di un giardino. La proposta rappresenta un’esperienza di didattica attiva, basata sul dialogo costruttivo e su azioni condivise con bambini e adolescenti.

KEYWORDS

Outdoor Education, Active Citizenship, Widespread Education, Peer Education, Natural And Cultural Heritage.
Outdoor Education, Cittadinanza Attiva, Educazione Diffusa, *Peer Education*, Patrimonio Naturale e Culturale.

1. Per una nuova politica dell'umanità e della Terra¹

«Un minuscolo virus comparso all'improvviso in un lontanissimo villaggio della Cina ha creato un cataclisma mondiale. Ha paralizzato la vita economica e sociale in 177 paesi e ha prodotto una catastrofe sanitaria il cui bilancio nazionale e mondiale è tanto funesto quanto allarmante: più di quattro miliardi di persone confinate, cioè quasi la metà della popolazione mondiale, cinque milioni di malati a fine maggio, e quasi 350.000 decessi. [...] La radicale novità del Covid-19 sta nel fatto che è all'origine di una mega crisi, composta dall'insieme di crisi politiche, economiche, sociali, ecologiche, nazionali, planetarie che si sovrappongono le une alle altre, e hanno componenti, interazioni e indeterminazioni molteplici e interconnesse, in una parola complesse, nel senso originale del termine *complexus*, cioè "tessuto insieme". La prima rivelazione fulminante di questa crisi è che tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile» (Morin, 2020, p. 23).

La lunga citazione di Morin serve per riflettere in termini pedagogico-educativi, seguendo il suo paradigma, sul periodo di *lockdown* causato dall'emergenza sanitaria Covid-19, nonché sulla fase *post Covid-19*. Essi hanno riportato l'attenzione, seppure in termini talvolta paradossali e drammatici, sull'ambiente e sugli spazi educativi che la pandemia ha svelato, evidenziando la preziosità dello spazio naturale e comunque *outdoor*, nonché l'opportunità di riconoscerlo quale terreno educativo stabile e reticolare dell'apprendimento che si sviluppa nel contesto scolastico (Wattchow e Prins, 2018).

Ciò significa che nel ripensare la progettazione educativo-scolastica è necessario iniziare a considerare l'educazione all'ambiente anche nella sua declinazione di educazione *outdoor* (Bortolotti, 2019; Benetton e Zanato, 2020). Essa va interpretata non come una sporadica attività didattica da svolgersi in situazioni di emergenza – evitando le "classi pollaio" –, ma come un elemento saliente e imprescindibile del percorso pedagogico-didattico scolastico. Condividere tale prospettiva permetterebbe, tra l'altro, di non trovarsi "impreparati" nel momento in cui si rendesse necessario allestire a scuola un *setting* educativo diverso dalla tipica lezione frontale che si svolge in un'aula, in cui, classicamente, il docente spiega e lo studente ascolta.

L'attenzione a più paesaggi pedagogici o paesaggi educatori (Regni, 2009) implica da parte della scuola un cambiamento di paradigma in relazione all'azione educativa, che non può continuare ad essere autoreferenziale e anacronistica. Va assunta cioè la concezione di "educazione diffusa" (Mottana, Campagnoli, 2017 e 2020), che tra l'altro, in questo periodo di *lockdown*, l'istituzione scolastica ha in un certo senso fatta propria, per lo meno nel richiedere la collaborazione più pregnante con le famiglie degli studenti. Vanno però costruiti dei consapevoli *Patti educativi di comunità*, che non possono istituirsi al di fuori della conoscenza e del vissuto dell'ambiente e che richiedono l'organizzazione di percorsi formativi di qualità da parte della scuola (Bertagna, 2020).

L'emergenza sanitaria ha evidenziato, del resto, tutti i limiti dello svolgere la propria esistenza e il proprio progetto di vita nel confinamento di uno spazio chiuso, artificiale. Questo periodo di segregazione ha reso anche esplicito come paesaggi naturali e antropici, non più stravolti e depredati dall'uomo, abbiano saputo restituire aspetti di benessere e di sostenibilità inediti, proponendo un nuovo rapporto tra uomo ed esseri viventi, animali e vegetali (Birbes, 2017; Borgna, 2010).

1 L'articolo è frutto di una progettazione condivisa. Sono comunque da attribuire a Mirca Benetton i paragrafi 1 e 2; a Giulia Scarlatti i paragrafi 3 e 4.

Ma, in particolar modo, una rinnovata concezione di educazione all'ambiente e al paesaggio educativo, come impegno della pedagogia scolastica e sociale, renderebbe effettiva e significativa l'educazione civica², ai diritti civili, che interseca, appunto, l'educazione alla sostenibilità, alla consapevolezza del patrimonio comune, del bene costituito dalla Terra, in collegamento con gli obiettivi proposti dall'*Agenda 2030* (United Nations, 2015), che i sistemi educativi sono chiamati a perseguire (Santelli Beccegato, 2018). «Ciò che si profila determinante è allora coltivare un'idea differente di educazione, per comprendere in primo luogo che tutta l'educazione è educazione ambientale, nel senso che il processo educativo nella sua globalità dev'essere pensato anche in relazione allo sviluppo della capacità di promuovere la disposizione a cercare di realizzare una buona qualità della vita sulla terra secondo il principio della sostenibilità» (Mortari, 2001, p. 241).

2. Terreni scolastici da esplorare

Va posta particolare attenzione sul significato di attività scolastica come apprendimento-azione in vista del miglioramento del contesto in cui lo studente vive e si relaziona (Regni, 2009, p. 65). Il che richiama al contempo ad una modifica dell'organizzazione scolastica, che deve saper gestire tempi e spazi non seguendo la sola razionalità economica e le competenze computazionali, ma mettendo gli studenti in grado di ascoltare se stessi, di vivere il tempo e lo spazio in cui si trovano. La consapevolezza di crescere *nel* e *con il* paesaggio rimanda infatti alla presa di coscienza del proprio essere, del proprio esistere e quindi anche all'acquisizione del sapere ad esso legato, per la messa in atto di azioni etiche e responsabili utili alla salvaguardia dell'ambiente, che è anche la salvaguardia dell'umano (Mortari, 1994, 2004).

L'emergenza sanitaria chiede di essere superata non solo con il vaccino; è infatti parimenti richiesto un "vaccino culturale", umanizzante. È necessaria, insomma, una sanificazione dell'ambiente sociale anche per mezzo di una riforma educativa e scolastica in cui il *focus* dell'azione venga posto sulla riflessione globale inerente le conseguenze dell'assunzione dei dettami dell'iperproduttivismo, dell'ottica performativa, dello sbilanciamento cognitivo, del tecnicismo nei diversi contesti relazionali. Tali elementi, ricondotti all'ambito scolastico, hanno prodotto una perdita del significato autentico della lezione scolastica capace di far trovare alla persona il senso di sé e della sua interconnessione nel mondo per potere agire di conseguenza, mediante le relazioni personali che in essa dovrebbero svilupparsi.

«Occorre dunque riconsiderare la centralità della scuola e il complesso ruolo dell'insegnante inteso come *professionista riflessivo* che sappia interagire con il mondo in cui viviamo, stimolando e guidando la riflessione critica e problematica negli allievi e la loro intelligenza come capacità di creare nuove soluzioni. È questa la principale sfida educativa a cui andiamo incontro alle soglie di una delle più grandi crisi storiche dell'umanità per ambiente, economia, inquinamento, scarsità di risorse» (Primerano, 2020, p. 5).

Una sfida che va affrontata offrendo nuova linfa vitale alla relazione educativa che mette in risalto il senso dei saperi, li rende inter-transdisciplinari, li rapporta

2 Si veda il recente Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92; Allegato A. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

alla conoscenza della realtà e alla sua esperienza autentica, in una scuola che sia anche “fuori” dalla scuola: «I programmi dovrebbero essere sostituiti da guide d’orientamento che permettano agli insegnanti di situare le discipline nei nuovi contesti: l’Universo, la Terra, la vita, l’umano» (Morin, 2000, p.80). Si tratta di riscoprire non certo la “scuola-azienda” o la “scuola-centro commerciale”, ma la scuola attenta a sviluppare l’amore per la cultura, «dove cultura vuol dire curiosità, capacità di appassionarsi, di ragionare, mantenendo sempre la mente in una condizione di apertura» (Tamaro, 2019, p. 13).

L’emergenza sanitaria fa riflettere sul fatto che gli stravolgimenti nell’ambiente Terra abitata dall’uomo si sono sempre succeduti e hanno evidenziato anche quanto sia delicato e instabile l’equilibrio dell’uomo in essa. Oggi hanno maggiormente messo in evidenza come l’uomo non riesca a prendere piena consapevolezza della necessità di operare per conservare tale equilibrio mediante delle azioni di rispetto dell’ecosistema in cui è inserito. Sembra essersi persa completamente la saggezza dell’uomo, che sta agendo in una condizione di insostenibilità totale. Anche nell’emergenza *Covid-19*, dalla portata planetaria, vi è un tentativo di ridurre l’effettiva conoscenza della realtà, che richiede una ricerca scientifica, ad una lettura ristretta, economica, di mercato, o ad una visione da *social network*, o, ancora, riconducendola all’ottica monofocale individualistica, come se fosse possibile prescindere da una azione comune per il bene comune. Aprirsi a nuovi orizzonti, a nuovi paesaggi significa anche acquisire strumenti conoscitivi che permettano di leggere la globalizzazione e di considerare il nuovo ordine planetario in termini autenticamente umanizzanti. Del resto, «le nozioni di *cittadinanza* e *governo del sistema* sono sottoposte, in questo nuovo *ordine planetario*, a una sensibile risignificazione concettuale, strettamente connessa con l’incalzare di alcuni fenomeni legati alla globalizzazione dei mercati: una serrata riflessione politico-economica ha da intersecarsi con una disincantata disamina di politica dell’educazione» (Malavasi, 2020, p. 81).

Ora, combattere il virus significa anche ritrovare una nuova formula di sostenibilità, assumere consapevolezza del sé e della sua interdipendenza con gli altri e con il mondo. In definitiva, significa mettersi in ascolto rispettoso, civile, di territori e esseri viventi che finora si sono considerati strumenti a servizio dell’ego individuale: «la globalizzazione dovrebbe essere riformata» (Morin, 2020, p. 97), per seguire una “politica dell’umanità” che è allo stesso tempo una “politica della Terra”.

Sulla base di tali obiettivi – che l’emergenza *Covid-19* ha riproposto avanzando il quesito di come riuscire a svilupparli didatticamente – si è declinato un progetto educativo finalizzato a individuare, in un percorso di *outdoor education*, le possibilità da parte degli studenti di compiere esperienze formative. Si tratta di calarsi in contesti paesaggistici che consentono di approfondire tematiche ecologiche economico-politiche e di tutela del patrimonio naturale e culturale, che sollevano questioni sugli stili di vita e di educazione alla salute, sui diritti civili e sugli orizzonti relazionali ed esistenziali. Tali percorsi di conoscenza e ricerca contribuiscono a rendere l’apprendimento scolastico significativo e autentico per la qualità della vita. In tal modo può prendere corpo una reale democrazia estetica (Docherty, 2006), culturale e, naturalmente, relazionale secondo quanto espresso dall’art. 9 della Costituzione italiana: «La Repubblica promuove lo sviluppo e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione».

E, forse... «gli uomini, si sa, non rispettano niente, ma questa volta anche loro hanno avuto timore» (Tamaro, 2009, p. 64).

3. Coordinate di un percorso educativo-formativo

Fra i vari confinamenti susseguitisi per contrastare la situazione pandemica, si registra anche il *lockdown* dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: a bambini e ragazzi, per lo più assenti dal discorso pubblico, sono state sottratte fondamentali esperienze di socializzazione, di apprendimento con gli altri, di gioco e movimento all'aperto, di libera esplorazione e contatto con il territorio. Lo sforzo richiesto, dettato da necessarie logiche di protezione, per loro e l'intera comunità, ha messo in evidenza l'importanza dell'altro polo che innerva la *Convention on the Rights of the Child* (Crc, 1989), ossia le dinamiche di promozione-partecipazione, facendo emergere una situazione emergenziale educativa, non solo sanitaria.

Si fa riferimento alla definizione di salute sancita dall'Oms quale stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e, come sottolineato dalle linee guida ministeriali per la ripresa delle attività scolastiche³, si considera importante il coinvolgimento delle comunità territoriali, secondo i principi di sussidiarietà e corresponsabilità educativa, in un equilibrio tra sicurezza, benessere socio-emotivo, qualità dei contesti e dei processi di apprendimento, rispetto dei diritti costituzionali alla salute e all'istruzione. A tale rete sistemica rimandano gli obiettivi stessi dell'*Agenda 2030* (United Nations, 2015). La sinergia fra scuola e territorio costituisce un punto imprescindibile per attuare autentiche esperienze di crescita nella relazione educativa, nel processo di apprendimento, nella vita sociale e nella riappropriazione degli spazi, dal far sì che bambini e ragazzi possano incontrare i protagonisti di varie realtà (teatri, musei, biblioteche, servizi, esercizi commerciali e industriali) al mettere a disposizione spazi pubblici, strade, piazze, parchi, ville, giardini, a partire da quelli più vicini o raggiungibili facilmente dalla scuola. Occorre cercare vie inesplorate e creative di prossimità sociale, mettere in circolo idee, attivare o rafforzare una rete educativa che, attraverso il coordinamento sinergico delle diverse professionalità (rappresentanti del Comune, dirigenti scolastici, insegnanti, terzo settore, agenzie educative e culturali, associazioni pedagogiche, architetti), promuova un "sistema formativo integrato" (Frabboni, 1989), un'"educazione diffusa" (Mottana, Campagnoli, 2020) e *outdoor* (Farné, Agostini, 2014). Da una parte, una "scuola sconfinata" – come recita il documento di proposte per la Città di Milano (2020) –, cioè che esca dai suoi confini e riconosca le possibilità di apprendimento "fuori"; dall'altra parte, una realtà territoriale e urbana "a misura di bambino" (Unicef, 2002) promotrice di processi e nuovi luoghi educativi, in coerenza con quanto ribadito dalla legge italiana 285/1997 e sulla scia di iniziative e progettualità quali *Child Friendly City* (Unicef, 1996) e *Le città dei bambini* (Tonucci, 1996).

Nell'ambito del paradigma partecipativo – pionieristiche le esperienze realizzate da Hart (1992) – si delinea una proposta educativa di co-progettazione fra diverse generazioni e istituzioni, che coinvolge nello specifico alunni e insegnanti di vari gradi scolastici (Scuola Primaria, Scuola Secondaria di Primo grado, Scuola Secondaria di Secondo grado), rappresentanti del Comune, esperti e membri dell'università nel ruolo di facilitatori. Il progetto, realizzabile almeno in un quadrimestre scolastico, riguarda la pianificazione e valorizzazione di un giardino e si configura come esperienza di cittadinanza attiva e sviluppo sostenibile. In sin-

3 Ci si riferisce al *Piano scuola 2020-21. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione* dello scorso 26 giugno (Ministero dell'Istruzione).

tonia con le finalità generali di educazione civica relative al prendersi cura di sé, della comunità e dell'ambiente, mira a promuovere l'ascolto e la partecipazione delle giovani generazioni, la trasformazione delle conoscenze in competenze, la capacità di lavorare in gruppo, la conoscenza e la tutela del patrimonio naturale e culturale.

Alla base vi è l'intento di mettere bambini e adolescenti nelle condizioni di esprimere bisogni e desideri rispetto al contesto ambientale e sociale di appartenenza; rielaborare gli apprendimenti; usare linguaggi e forme di espressione per sé più adeguati; «scambiarsi informazioni e utilizzarle, dialogare e discutere in modo aperto e leale; poter esporre le proprie idee senza essere immediatamente giudicati; fare le cose mettendoci impegno e serietà; imparare a conoscere il motivo per cui una cosa è da fare; portare avanti progetti e vivere la fatica dell'assumersi impegni verso se stessi e gli altri» (Presidenza del Consiglio dei Ministri et al., 2001, p. 342).

Dal punto di vista metodologico la proposta si caratterizza come percorso di progettazione partecipata (Mortari, 2008; Belingardi, Morachimo, Prisco, Renzi, Tonucci, 2018) e di *peer education* (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002; Di Cesare, Giammetta, 2011), teso a valorizzare le conoscenze e i contributi di ognuno privilegiando dinamiche di scambio e negoziazione degli adolescenti *fra loro* e *per/con* bambini e ragazzi.

A partire da un'iniziale raccolta di pareri e riflessioni sui concetti di ascolto e partecipazione, l'itinerario si articola in incontri di educazione degli adolescenti da parte dei facilitatori su contenuti e spunti di metodo, e incontri di educazione dei bambini e ragazzi da parte degli adolescenti, con la supervisione degli adulti, attraverso esplorazioni *outdoor* nel giardino, suddivisione dei compiti, lavori individuali e di gruppo, momenti di valutazione e autovalutazione. Le attività formative tra le diverse età costituiscono una ricchezza nella misura in cui favoriscono il dialogo, la collaborazione e lo scambio di valori e saperi fra microgenerazioni.

L'educazione tra pari, intesa come comunicazione e rapporto di educazione reciproca tra coetanei o tra persone appartenenti a un medesimo gruppo, rappresenta un'esperienza importante nella costruzione identitaria, soprattutto sul versante affettivo e relazionale, e nella promozione dell'autonomia, dell'*empowerment*, della responsabilità nei confronti di sé e degli altri: «i pari educano i pari, migliorando l'efficacia del processo e degli esiti educativi perché in possesso dello stesso patrimonio linguistico, valoriale, rituale, a livello microculturale e microsociale» (Pellai et al., 2002, p. 41).

In una prima fase di conoscenza del giardino di tipo spaziale, storico, botanico, gli adolescenti, distribuendosi i compiti e preparando i materiali necessari in piccoli gruppi, organizzano attività di carattere ludico ed esperienziale per far conoscere il luogo ai più piccoli in un'uscita esplorativa. Segue, in una fase successiva, la rilevazione di idee e proposte dei bambini e ragazzi per una maggior fruizione e valorizzazione del giardino. Quanto emerso viene infine rielaborato in modo condiviso, così da poter essere consegnato da parte dei giovani partecipanti ai rappresentanti del Comune in un incontro dedicato.

L'utilizzo di materiali di facile consumo e di riciclo consente la realizzazione di possibili manufatti o plastici e la predisposizione di una piattaforma online facilita il coordinamento del percorso e lo scambio di riflessioni con gli adolescenti.

Lavorare *con* i ragazzi, non più *per* o *su* loro, significa «legittimare, non solo a livello potenziale ma anche a livello operativo, il riconoscimento dei ragazzi come risorse, potenzialità, alterità con le quali confrontarsi attivamente e, soprattutto,

dialogicamente», puntando a una «cultura del dialogo partecipante» fra le generazioni che abbandoni il monologo degli adulti e le modalità trasmissive (Pellai et al., 2002, pp. 67-68). La collaborazione con gli altri, il coinvolgimento in attività pratiche e la possibilità di dare il proprio contributo stimolano la motivazione, l'impegno e l'azione responsabile.

Le attività di progettazione partecipata sono «un esempio di democrazia “dal basso” per la cittadinanza e portano all'attenzione dell'amministrazione istanze collettive, che illustrano i pareri e i bisogni dei cittadini», anche «dei bambini come cittadini attivi e consapevoli delle esigenze di benessere della città e di sviluppo sostenibile»; rappresentano inoltre un'esperienza di educazione alla cittadinanza attiva, che fornisce ai soggetti in crescita gli strumenti per prendere coscienza, comprendere e sperimentare i propri diritti, oltre a sviluppare capacità cognitive, emotive, relazionali e manuali (Unicef, 2005, p. 40).

4. Tracce di sconfinamenti possibili

Il percorso educativo-formativo tracciato intende sollecitare azioni, orientate dalla centralità della persona e da un'attenzione costante all'ambiente, che rinsaldino le relazioni sociali e con i luoghi di vita; nonché stimolare sviluppi didattici, nella direzione di un rinnovamento dei processi di insegnamento/apprendimento. Un rinnovamento che si ritiene possibile nella misura in cui siano effettuati sconfinamenti, cioè aperture nell'ottica del dialogo e dell'integrazione.

Sconfinamenti tra conoscenze teoriche, esperienze sul campo e azioni riflessive. Il contesto *outdoor* diviene un pretesto legato al “come” fare scuola, coniugando il lavorare “fuori” con il curricolo in modo integrato e interdisciplinare nella direzione di una didattica attiva, esperienziale e maieutica. «Si apprende non solo attraverso la conoscenza esplicita, cioè quella simbolica, verbale e consapevole, ma anche con la conoscenza implicita, più intuitiva e inconsapevole, che viene veicolata appunto dalle espressioni e dagli scambi a livello corporeo» (Ammaniti, 2020, pp. 103-104). La scuola è luogo di incontri sociali da coltivare, oltre che nella vita di classe, anche nella conoscenza e nel legame con il territorio di appartenenza, incoraggiando la dimensione della partecipazione nel corso degli anni, non solo in situazioni occasionali.

Sconfinamenti tra le generazioni adulte, adolescenti e bambine. La costruzione di uno spazio di confronto, in cui gli adulti al di fuori della famiglia possano fungere da esempi di riferimento, e i bambini e ragazzi siano coinvolti attivamente in un percorso costruito insieme, ognuno con le proprie competenze e singolarità di apporti, consente di far fronte alle condizioni di frammentazione e incomunicabilità a livello sociale, e di rafforzare e risignificare i rapporti intergenerazionali: la partecipazione stessa si configura come «metodo di relazione tra le generazioni» (Belotti, 2010, p. VI).

Sconfinamenti tra scuola e territorio. Nella prospettiva di una pluralità di luoghi educativi e di apprendimento “diffusi”, la scuola, quale soggetto attivo nella dimensione sociale, e il territorio, quale spazio collettivo di costruzione culturale, sono chiamati a interessare un dialogo reciproco, che sappia mettere al centro i soggetti in crescita, riconoscendoli interlocutori attivi in base ai diritti di ascolto e partecipazione espressi nella Crc.

Sconfinamenti, dunque, caratterizzati dalla promozione di competenze relazionali e dialogiche di bambini e ragazzi *fra* loro e *con* gli adulti, dall'ancoraggio esperienziale e affettivo dei contenuti, dai processi di coinvolgimento delle gio-

vani generazioni alla vita della comunità, dalla sensibilizzazione al rispetto e salvaguardia del patrimonio naturale e culturale.

Come ogni tempo di difficoltà e crisi fa emergere elementi essenziali, così la situazione di *lockdown* e di didattica a distanza ha riportato all'attenzione quanto alla base di ogni processo di insegnamento/apprendimento sia importante una significativa relazione educativa, ossia che «la scuola non è un posto dove si socializza né un posto dove si impara ma l'unico posto nel quale si socializza l'apprendimento» (Mantegazza, 2020, p. 28). L'essenziale della scuola ha a che fare sia con la relazione educativa sia con i contenuti; questi ultimi non costituiscono il fine ultimo ma acquisiscono senso come «pre-testi per stare insieme»: al centro dell'azione didattica è l'alunno e l'apprendimento può avvenire solo *per* e *con* gli altri (Ivi, pp. 27-29).

Si auspica che una tale ritrovata consapevolezza possa innescare la sperimentazione e contaminare la diffusione di percorsi di educazione alla sostenibilità che diano maggior spazio alla dimensione relazionale, si connettano alla realtà *outdoor* e coinvolgano bambini e ragazzi nella loro integralità, riconsegnando loro i diritti al paesaggio, allo sviluppo armonioso, all'ascolto e alla partecipazione alla vita sociale.

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti, M. (2020). *E poi, i bambini. I nostri figli al tempo del Coronavirus*. Milano: Solferino.
- Belingardi, C., Morachimo, L., Prisco, A., Renzi, D., Tonucci, F. (2018). *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*. Bergamo: Zerosei.
- Belotti, V. (a cura di, 2010). *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*. Quaderni dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Benetton, M., Zanato, O. (2020, a cura di). *Tracce di Outdoor Education. Studium educationis*, numero monografico, 1.
- Bertagna, G. (2020). La ripartenza dopo il Covid 19. Il Ministero dell'istruzione-Willy il Coyote e la realtà-Beep Beep. «Modeste proposte» per non sfracellarsi sulle rocce. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVII, 10, 3-9.
- Birbes, C. (2017, a cura di). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Rovato (BS): Pensa Multimedia.
- Borgna, I. (2010). *Profondo verde. Un'etica per l'ambiente tra decrescita e deep ecology*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Comitato italiano per l'Unicef (2002, a cura di). *Un mondo a misura di bambino*. Documenti Onu, Sessione speciale sull'infanzia, New York, 8-10 maggio 2002. Roma: Primegraf.
- Di Cesare, G., Giammetta, R. (2011). *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*. Roma: Carocci.
- Docherty, T. (2006). *Aesthetic Democracy*. Stanford: Stanford University Press.
- Farné, R., Agostini, F. (2014, a cura di). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo: EIT.
- Hart, R.A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays, 4. Firenze: Unicef-Innocenti Research Centre.
- Malavasi, P. (2020). Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10 (2), 73-91.
- Mantegazza, R. (2020). *La scuola dopo il Coronavirus*. Roma: Castelvecchi.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.

- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Milano: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mottana, P., Campagnoli G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.
- Mottana, P., Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*. Firenze: Terra Nuova.
- Movimento "Etudachepartestai" (2020). Documento *La Scuola Sconfinata di tutti e tutte*. Milano, 2 giugno 2020; <https://www.etudachepartestai.it/>
- Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Gardolo: Erickson.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2001). *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Piediripa di Macerata: Biemmegraf.
- Primerano, G. (2020). *Oltre la scuola. La sfida educativa nella società liquida*. Torino: Effatà.
- Regni, R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Santelli Beccegato, L. (2018). *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*. Milano: Guerini.
- Tamaro, S. (2009). *Il grande albero*. Milano: Salani.
- Tamaro, S. (2019). *Alzare lo sguardo. Il diritto di crescere, il dovere di educare*. Milano: Solferino.
- Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Roma: Laterza.
- Unicef (1996). Documento preparatorio *Child Friendly City*, presentato alla II Conferenza delle Nazioni Unite sugli Insediamenti Umani, Habitat II, Istanbul 13-14 giugno 1996.
- Unicef (2005). *La città con i bambini. Città amiche dell'infanzia in Italia*. Roma: Primegraf.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile; <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Wattchow, B., Prins, A. (2018). *Learning a landscape. Enskilment, pedagogy and a sense of place*. In P. Howard, I. Thompson, E. Waterton, M. Atha (2019, a cura di). *The Routledge Companion to Landscape Studies* (pp. 102-112). London: Routledge.



L'azione didattica inclusiva del docente: verso una scuola post Covid-19 equa e sostenibile

The inclusive didactic action of the teacher: towards a fair and sustainable post-Covid-19 school

Daniela Gulisano

Università degli Studi di Catania - E-mail: daniela.gulisano@unict.it

ABSTRACT

The long path that is being led towards an inclusive school model increasingly able to accommodate all students, responding to the diversified needs of each of them, has been stimulated and accompanied by specific national regulatory provisions, as well as by declarations from prestigious organizations international. In this perspective, the teacher certainly plays a central role, called to operate in an educational context characterized by profound changes, accentuated by the crisis triggered by the Covid-19 pandemic, which has called for a substantial renewal of teaching and inclusive and planning processes. . In this new perspective, with the "special normality" as a starting point, teachers are required to make an educational investment that is increasingly capable of innovating and differentiating teaching strategies in a creative and flexible way, to make them not only more suitable for the present age, but above all significant for the needs of each one, with constant solicitude and attention to personal characteristics and individual needs, so that the potential of all can emerge and mature. To this end, in this contribution the Author analyzes the fundamental elements that make up *teacher training in an inclusive perspective* and its action, in the light of the many changes that distinguish the school of the third millennium.

Il lungo cammino che si sta conducendo verso un modello di scuola inclusiva sempre più in grado di accogliere tutti gli allievi, rispondendo alle esigenze diversificate di ciascuno di essi, è stato stimolato ed accompagnato da specifiche disposizioni normative nazionali, oltre che da dichiarazioni di prestigiosi organismi internazionali. In tale prospettiva, un ruolo centrale lo riveste sicuramente il docente, chiamato ad operare in un contesto formativo caratterizzato da profondi mutamenti, accentuati dalla crisi innescata dalla pandemia da Covid-19, che ha richiamato un rinnovamento sostanziale della didattica e dei processi inclusivi e progettuali. In questa nuova prospettiva, con la "speciale normalità" come punto di partenza, ai docenti è richiesto un investimento educativo sempre più capace di innovare e differenziare in modo creativo e flessibile le *strategie didattiche*, per renderle non solo più adatte all'epoca presente, ma soprattutto significative per le esigenze di ciascuno, con sollecitudine e attenzione costanti alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali, affinché possano emergere e maturare i talenti di tutti. A tal fine, in questo contributo l'Autrice analizza gli elementi fonda-

mentali che costituiscono la *formazione del docente in prospettiva inclusiva e la sua azione didattica*, alla luce dei molteplici cambiamenti che contraddistinguono la scuola del III Millennio.

KEYWORDS

Keywords: Teachers, Inclusion, Didactics, School, Disability

Parole Chiave: Docenti, Inclusione, Didattica, Scuola, Disabilità

1. Quale docente per una scuola inclusiva, equa, sostenibile e di qualità nell'epoca post Covid-19? prospettive a confronto

Il tema della riflessività pedagogica e delle sue applicazioni didattiche si è, negli ultimi anni, strettamente intrecciato agli studi intorno alla *formazione del docente in prospettiva inclusiva e la sua azione didattica*, interpretata attraverso le profonde trasformazioni introdotte dalle ultime normative nazionali sulla base di sollecitazioni emergenti da una società iper-complessa quale quella contemporanea, che vede sempre più le scuole confrontarsi nella competizione e nella riorganizzazione delle proprie scelte didattiche.

Oggi, inoltre, nell'era del Covid-19, in piena emergenza sanitaria, gli esperti si interrogheranno su come "*Ricostruire meglio: verso un mondo post COVID-19 inclusivo della disabilità, accessibile e sostenibile*" (ONU 2020). La pandemia, infatti, non ha fatto che evidenziare problematiche già presenti nell'ambito dei *diritti delle persone con disabilità*.

Già la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* adottata nel 2006 (Unicef 2007), aveva ribadito il principio di uguaglianza e la necessità di garantire la loro piena ed effettiva partecipazione alla sfera politica, sociale, economica e culturale. Inoltre, allo scopo di realizzare questo diritto senza discriminazioni e su una base di eguaglianza di opportunità, all'interno degli Stati membri, il sistema educativo prevedeva la loro *integrazione scolastica a tutti i livelli* tramite (Unicef 2007, p. 19):

- il pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;
- lo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, fino al loro massimo potenziale;
- mettere in grado le persone con disabilità di partecipare effettivamente a una società libera.

Lungo questa direzione, i diritti delle persone con disabilità e il dovere di non lasciare nessuno indietro sono evidenziati anche dall'*Agenda 2030* che mira, in particolare, a «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» e «costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti» (Agenda 2030, obiettivo 4.a).

In via generale, dall'inclusività dell'istruzione passa la misura della civiltà di

un Paese ed ecco perché, scrive la Ministra dell'Istruzione Azzolina, sebbene «la legislazione in tema di diritti delle persone con disabilità e, in particolare, di inclusione scolastica, rimane tra le più avanzate al mondo, non vi è dubbio, tuttavia, che i livelli di attuazione delle norme e di erogazione dei servizi nelle diverse realtà del nostro Paese sono ancora troppo eterogenei». Per questa ragione l'invito è quello di «promuovere e realizzare azioni di sensibilizzazione per sostenere e difendere i diritti delle persone con disabilità e promuovere la rimozione di tutte le barriere che ne ostacolano lo sviluppo, affermando il pieno rispetto della dignità umana, sempre e per ciascuna persona» (<https://tg24.sky.it/>).

A tal proposito, è importante ricordare che una *scuola inclusiva* si costruisce sulla qualità del personale che vi opera, con particolare riferimento ai docenti. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE 2005), a questo proposito suggerisce, che migliorare la professionalità degli insegnanti è l'azione che più verosimilmente produrrà un innalzamento del benessere e del rendimento scolastico degli alunni e della loro capacità di vivere in maniera serena e socialmente proficua l'esperienza formativa. Oltre a ciò, preparare docenti di qualità, in grado di rispondere alle diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive nell'ottica di una scuola "per tutti e per ciascuno", una scuola in grado di porre l'inclusione e il successo formativo al centro della propria progettualità (European Agency 2003).

Da questo punto di vista, lo slancio della didattica verso una dimensione inclusiva passa anche e "soprattutto" attraverso un affinamento delle procedure didattiche, le quali devono promuovere il ruolo attivo di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi e di supporto reciproco.

In particolare risulta significativo, a questo fine, il documento sui *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva* del 2009 nel quale si sottolinea l'importanza di ampliare una didattica flessibile ed attiva in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli studenti (European Agency for Development in Special Needs Education 2009).

A tal fine, nel *documento* vengono formulate le seguenti raccomandazioni:

Raccomandazioni

Ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità di tutti gli alunni;

Istruzione e formazione dei docenti all'integrazione scolastica;

Cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica

Obiettivi

Obiettivo dell'integrazione scolastica è ampliare l'accesso all'istruzione e promuovere la piena partecipazione e le opportunità educative di tutti gli studenti suscettibili di esclusione al fine di realizzare il loro potenziale;

I docenti che operano in classi comuni hanno bisogno di un'adeguata formazione, di idonee competenze e abilità, conoscenze e capacità;

A scuola, o nell'istituzione scolastica, è fondamentale una cultura condivisa e valori che propongono atteggiamenti positivi verso l'accoglienza della diversità degli alunni in classe e l'accoglienza della diversità delle esigenze scolastiche;

Organizzate strutture di sostegno per promuovere l'integrazione;	Le strutture di appoggio che incidono sull'integrazione scolastica sono diverse e spesso comportano il coinvolgimento di una serie di professionisti di servizi diversi, più approcci e metodi operativi. È ormai certo che le strutture di sostegno possono agire come un aiuto reale o come un ulteriore ostacolo o anche una barriera all' inclusione;
Sistemi di finanziamento flessibili che promuovono l'integrazione;	Le politiche e le strutture di finanziamento restano uno degli elementi più significativi in materia di integrazione;
Legislazione che promuove l'inclusione.	La promozione della qualità nell'integrazione scolastica richiede affermazioni politiche chiare. L'Obiettivo della scuola per tutti dovrebbe essere promosso dalle politiche educative e sostenuto dai valori etici all'interno delle scuole e dalla dirigenza scolastica e dalle prassi didattiche dei docenti.

Tab. 1: Raccomandazioni scuola inclusiva
 (adattato e rielaborato, *Principi guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva*,
 Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2009)

In questa prospettiva, la *didattica inclusiva* può svilupparsi solo se si attiva una didattica integrata, in cui tutte le «strategie attentive, motivazionali e strumentali pianificate per il singolo alunno devono essere estese all'intera classe» (Mulè et al. 2016, p. 106).

A tal proposito, per costruire una *scuola inclusiva*, che integra i soggetti-persona in formazione è necessario porre l'accento sui protagonisti essenziali della scuola: gli studenti e i docenti.

In questa reciproca relazione, con la "speciale normalità" come punto di partenza, ai docenti è richiesto un investimento educativo sempre più capace di innovare e differenziare in modo creativo e flessibile le *strategie didattiche*, per renderle non solo più adatte all'epoca presente, ma soprattutto significative per le esigenze di ciascuno, con sollecitudine e attenzione costanti alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali, affinché possano emergere e maturare le potenzialità di tutti (Chiappetta Cajola & Ciraci 2013, p.9).

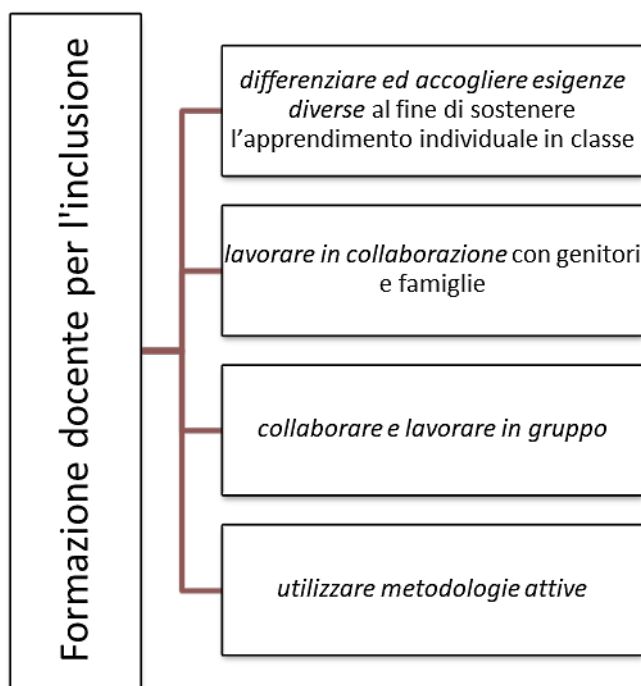


Fig 1: Profilo dei docenti inclusivi
 (adattato e rielaborato, **Profilo dei Docenti Inclusivi**,
 Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2012)

A tal fine, è stato sviluppato il *Profilo dei docenti inclusivi*, uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l'inclusione* realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, i cui obiettivi principali sono: 1) Identificare un *quadro di valori e aree di competenza* validi per qualunque programma di formazione iniziale ed di abilitazione all'insegnamento; 2) Evidenziare i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti ad esercitare la professione in *ambienti scolastici inclusivi* tenendo conto di tutte le forme di diversità; 3) Individuare gli elementi che consentono l'introduzione dei valori e delle aree di competenza in tutti i programmi di *formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento*; 4) Rafforzare la tesi proposta dal progetto, ovvero che *l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti* ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, p. 8).

Tuttavia, l'emergenza sanitaria che il mondo sta attraversando ha reso necessari provvedimenti volti ad attivare, come espressamente citato nella *Nota Ministeriale n.388 del 17 marzo 2020* «per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, *modalità di didattica a distanza* avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità». Per quanto riguarda gli alunni con disabilità, il punto di riferimento rimane il «Piano educativo individualizzato (PEI). La sospensione dell'attività didattica non deve interrompere, per quanto possibile, il processo di inclusione. Come indicazione di massima, si ritiene di dover suggerire ai docenti di sostegno di mantenere l'interazione a distanza con l'alunno e

tra l'alunno e gli altri docenti curricolari o, ove non sia possibile, con la famiglia dell'alunno stesso, mettendo a punto 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» (Nota Ministeriale n.388, 2020).

Nell'ultimo rapporto ISTAT *“L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A. S. 2019/2020”* si evince come, nell'anno scolastico 2019/2020 gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane sono «quasi 300 mila (pari al 3,5% degli iscritti), oltre 13 mila in più rispetto all'anno precedente [...]. Tuttavia, con la Didattica a distanza, i livelli di partecipazione sono diminuiti sensibilmente, tra aprile e giugno 2020, oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nelle regioni del Mezzogiorno dove si attesta al 29%». I motivi che hanno reso difficile la partecipazione degli alunni con disabilità alla Didattica a distanza sono diversi; tra i più frequenti sono da segnalare «la gravità della patologia (27%), la mancanza di collaborazione dei familiari (20%) e il disagio socio-economico (17%). Per una quota meno consistente ma non trascurabile di ragazzi, il motivo dell'esclusione è dovuto alla difficoltà nell'adattare il Piano educativo per l'inclusione (PEI) alla Didattica a distanza (6%), alla mancanza di strumenti tecnologici (6%) e, per una parte residuale, alla mancanza di ausili didattici specifici (3%)» (Istat 2020).

Tali complessità hanno ostacolato o interrotto del tutto il percorso didattico intrapreso da molti docenti, impedendo il conseguimento di uno degli obiettivi che una scuola inclusiva si pone ancor prima dell'apprendimento: quello della socializzazione.



RAPPORTO ALUNNI CON DISABILITÀ SU TOTALE ALUNNI PER ORDINE E ANNO SCOLASTICO.

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA DI PRIMO GRADO	SECONDARIA DI SECONDO GRADO	TUTTI GLI ORDINI
a.s.14/15	1,4	3,1	3,8	2,2	2,7
a.s.15/16	1,5	3,1	3,9	2,3	2,8
a.s.16/17	1,9	3,3	4,0	2,5	2,9
a.s.17/18	2,1	3,5	4,1	2,6	3,1
a.s.18/19	2,4	3,8	4,2	2,7	3,3
a.s.19/20	2,5	4,1	4,3	2,9	3,5

Tab. 2: Inclusione scolastica degli alunni con disabilità A.S 2019/2020 ISTAT, 2020

Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e studenti. «Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita a un "ambiente di apprendimento", per quanto inconsueto nella percezione

e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta» (Nota Ministeriale n.388, 2020).

In conclusione, l'attivazione della DAD ha reso più complesso un processo delicato come quello dell'inclusione scolastica. La presenza in aula, le relazioni con i propri compagni, il sostegno di docenti competenti opportunamente formati, la presenza e la fruibilità di tecnologie adeguate, l'accessibilità dell'ambiente di apprendimento, giocano un ruolo fondamentale nel favorire la partecipazione degli studenti alle didattiche inclusive.

2. La didattica inclusiva e laboratoriale del docente del III Millennio: realtà o utopia?

L'inclusione richiede una rivoluzione radicale dell'apparato didattico-formativo del "fare scuola" e una strutturale modifica degli ambienti di apprendimento, dei tempi e delle modalità di accessibilità alle conoscenze, delle relazioni educative-comunicative, della gestione comune degli apprendimenti realizzata attivando *pratiche didattiche* altamente innovative capaci di garantire a tutti la possibilità di avere un percorso di qualità che consenta la valorizzazione dei talenti e delle vocazioni individuali.

Si tratta di formare *docenti inclusivi* in una scuola che comprende già in sé gli elementi fondativi della dialettica inclusiva, in cui assumono un ruolo di pari importanza le espressioni, i modi di rapportarsi, le corresponsabilità dei docenti, l'accessibilità alle conoscenze, la gestione della classe, le strategie didattiche, la pluralità delle competenze/capacitazioni e delle specifiche abilità, non solo declinate sul versante curricolare-disciplinare, ma nel più «ampio orizzonte del *Progetto di vita* della persona *diversamente abile*, che deve aprirsi al più vasto scenario sociale e culturale di appartenenza» (Gaspari 2017).

Lungo questa direzione, il docente inclusivo è un *professionista attivo e riflessivo* che cura la propria crescita formativa orientata all'utilizzo di pratiche didattiche in un contesto scuola in grado di incentivare apprendimenti *cooperativi, laboratoriali, metacognitivi*, funzionali a rispondere alle esigenze di *tutti e di ciascuno*. «Ora sappiamo che una buona integrazione è un primo passo nella direzione di una Scuola inclusiva, [...] che individualizzare bene apre le strade a forme più generalizzate di Didattica Inclusiva, rivolte a tutti gli alunni, [...] Inclusione non è un sinonimo più moderno di Integrazione [...]. E sappiamo anche che ci avvicineremo ancora di più a una Scuola inclusiva se progetteremo spazi, tempi, materiali e didattica già fin dall'inizio in forme plurali, diverse e multiple, fruibili e adatte alle varie differenze» (Ianes e Canevaro 2015, p. 17).

Al docente si richiede pertanto di progettare *ambienti di apprendimento* opportuni per stimolare l'impegno e la responsabilità dello studente. Si richiede pure di coniugare gli apprendimenti formali, non formali ed informali organizzando attività progettuali e operative, negoziazioni, momenti decisionali e riflessioni comuni con esperti dell'extrascuola (mondo del lavoro, volontariato, etc.) e della famiglia. Tutto questo contribuisce a trasformare il contesto scolastico, spesso rigidamente strutturato, in un ambiente più idoneo all'attivazione di *momenti sociali e collaborativi* di apprendimento, in cui il *fare* dello studente si traduce in un *pensare riflessivo* che si sostanzia di interazioni con i compagni e con i docenti. Questo ambiente è rappresentativo della *didattica laboratoriale*.

In quest'ottica, risulta essenziale il riferimento a Dewey, a una *teoria dell'esperienza*, in quanto «l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza» (Dewey 2014, p. 14), di conseguenza è autentica se genera esperienze di qualità, capaci di vivere fecondamente nel futuro di *tutti* gli studenti, sollecitando una crescita, un progressivo arricchimento esistenziale.

Perciò, «imparare dall'esperienza significa fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza [...] in queste condizioni il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos'è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose» (Dewey 1965, p. 187).

Così caratterizzato, *l'apprendimento dall'esperienza* rinvia chiaramente ad una situazione "laboratoriale" in cui lo studente è impegnato nel fare, nello sperimentare, nell'osservare.

Proprio per questo, la struttura *dell'insegnamento considerato come laboratorio* rappresenta per l'esperto conoscitore dei processi formativi un punto di riferimento fondamentale. A maggior ragione, le caratteristiche che emergono dalla riflessione deweyana sulla scuola-laboratorio e che possono essere applicate, con alcune variazioni, a quelle che sono le specificità del docente nella scuola contemporanea (Abravanel & D'Agnesse 2015):

- una didattica laboratoriale che è espressione dello stile fondamentale dell'insegnante nella scuola democratica;
- una didattica che costruisca un ambiente di apprendimento;
- una didattica individualizzata;
- una didattica che promuova l'atteggiamento attivo e cooperativo della classe.

Per perseguire finalità così articolate e complesse è necessario ripensare le proposte educative tradizionali e, fra queste, in prospettiva antidogmatica, la strategia laboratoriale si pone come un riferimento essenziale e un mezzo privilegiato. È allora importante tornare a riflettere sulle basi teoriche dell'attività laboratoriale, rintracciabili nell'idea deweyana di superamento del nozionismo e della trasmissione dei saperi a favore di *processi attivi*, per prefigurarne le potenzialità e le possibili applicazioni in un contesto scolastico, utile al raggiungimento di competenze culturali funzionali nella società (Fioretti 2010, p. 8).

L'enfasi quindi è posta, nelle *Metodologie Attive*, a quelle pratiche in cui lo studente è al *centro del processo di apprendimento*, vale a dire svolge un ruolo attivo nella dinamica di costruzione della propria conoscenza e competenza (Gulisano 2019).

Il presupposto teorico dei *metodi attivi* è che «l'apprendimento effettivo sia soprattutto apprendimento dall'esperienza. [...] ed è proprio l'utilizzo del *gruppo* e delle relative tecniche e modalità di relazione che implica il superamento della concezione puramente accademica di produzione e trasmissione di conoscenza. L'iter del ciclo di vita di un gruppo non potrebbe mai svolgersi in ambiente che volesse astenersi dall'impatto con le emozioni, i conflitti, le interdipendenze, le combinazioni di azioni cooperative» (Di Nubilia 2013, p. 97).

La *didattica attiva* si realizza secondo uno stile relazionale che per sua natura non può essere oggetto «di ricette pronte per l'uso ma costruita su principi procedurali» (Gherardi 2013, p. 14). Assumono importanza le esperienze vissute direttamente dagli studenti, i quali verranno coinvolti in situazioni problematiche a partire da tali esperienze.

È opportuno, quindi, sostenere un'idea di scuola comunitaria che si nutra di consapevolezza progettuale, flessibilità organizzativa, e mentalità cooperativa (Pavone, 2015).

Il compito della *didattica per l'inclusione*, quindi, consiste essenzialmente nel promuovere apprendimento attraverso l'attivazione e la gestione di processi inclusivi idonei a sollecitare un protagonismo condiviso che tuteli l'azione autonoma del singolo che apprende, situandola in un contesto partecipativo e relazionale allargato a tutta la classe (Dainese 2016, p. 78).

Riflessioni Conclusive

In buona sostanza, compito fondamentale del docente è quello di intervenire didatticamente affinché tutti gli studenti possano esprimersi al meglio ed avere le potenzialità per costruire un percorso di vita qualitativamente positivo.


Ecco allora che, prevedere *strategie didattiche innovative* utili a promuovere e sviluppare tutte le forme di pensiero può risultare di grande significato nella prospettiva dell'inclusione, per fare in modo che *ogni* studente si senta parte di un ambiente di apprendimento che valorizzi le proprie "speciali normalità".

Di conseguenza, se l'inclusione si legittima nell'appartenenza, l'educazione inclusiva necessita di una *didattica di qualità*, rispettosa della pluralità dei bisogni di *tutti* e di *ciascun* educando in cui vengano promossi i principali ambiti di vita dell'alunno per renderlo cittadino attivo nel mondo. «Le politiche inclusive attuali implicano la radicale trasformazione della professionalità docente, delle competenze degli insegnanti per "leggere" i bisogni formativi e per valorizzare le *potenzialità* di *tutti* gli alunni» (Gaspari 2015, p. 92).

In conclusione, occorre aprire la strada ad una più articolata professionalità docente che, sviluppando le potenzialità di ciascuno nel rispetto delle *speciali* esigenze di apprendimento, permetta davvero alla scuola di realizzare, come prospetta la nostra Costituzione «il pieno sviluppo della persona umana».

Riferimenti Bibliografici

- Abravanel, R., D'Agnesse, L. (2015). *La ricreazione è finita. Scegliere la scuola, trovare il lavoro*. Milano: Rizzoli.
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A. M. (2013). *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (2014) *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Nubilia, R. (2013). *Dal gruppo al gruppo di lavoro. La formazione in Team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, Danimarca, consultato il 10/12/2020, https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- Fioretti, S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*: Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2017, Aprile 1). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più didattica*, 3, consultato il 30/12/2020, <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/formazione-e-inclusione-il-dibattito-sullevoluzione-del-docente-specializzato/>
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gherardi, V. (2013). *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*. Roma: Aracne.
- Gulisano, D. (2019). *Scuola, competenze e capacità-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Istat. (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A. S. 2019/2020*. Consultato il 05/12/2020, <https://www.istat.it/it/files//2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>.
- Miur. (2020). *Nota Ministeriale n.388 del 17 marzo 2020*.
- Mulè, P. (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.



Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile.
Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto
The museum as a space for education to sustainable development.
A path of formation of the Self through the art of portraiture

Martina Ercolano

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli – martina.ercolano@docenti.unisob.na.it

ABSTRACT

The contemporary museum is defined as an educational museum, a place of memory, storytelling and experience, and it enters fully into the integrated educational system as a space for non-formal and informal education, guaranteeing opportunities for social and cultural growth to a heterogeneous public. The contribution focuses on the museum as a context for lifelong learning and on the museum professionals involved in educational services, in particular the Head of Mediation and Museum Educational Services and the Museum Educator, whose job titles, roles, skills and functions are well outlined in the ICOM documents of the last decade. Finally, a project is presented, still in progress, of the Suor Orsola Benincasa University of Naples, conceived in synergy with the Capodimonte Museum. The project is aimed at young adolescents and aims to create laboratory and participatory visit paths centered on the formation of the Self through the art of portraiture.

Il museo contemporaneo è definito museo educativo, luogo di memoria, di narrazione e di esperienza ed entra a pieno titolo nel Sistema Formativo Integrato come spazio di formazione non formale e informale, garantendo opportunità di crescita sociale e culturale ad un pubblico eterogeneo. Il contributo focalizza l'attenzione sul museo come contesto per l'educazione permanente e sulle professionalità museali impegnate nei servizi educativi, in particolare si guarda al *Responsabile della mediazione e dei servizi educativi museali* e all'*Educatore museale*, i cui titoli di accesso alla professione, ruoli, competenze e funzioni sono ben delineati nei documenti ICOM dell'ultimo decennio. Viene infine presentato un progetto, ancora *work in progress*, dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli ideato in sinergia con il Museo di Capodimonte che si rivolge ai giovani adolescenti e si pone l'obiettivo di realizzare percorsi di visita laboratoriali e partecipativi centrati sulla formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto.

KEYWORDS

Museum Education; Museum Professionalism; Self-Construction; Portraiture; Inclusive Participation.
Educazione Museale; Professionalità Museali; Costruzione del Sé; Ritratto; Partecipazione Inclusiva.

1. Musei, globalizzazione e sviluppo sostenibile

Con l'affermarsi di una dimensione orizzontale e verticale della formazione che si estende nei vari territori e ambienti di vita, ma anche di esistenza, perché coinvolge tutte le fasi della vita stessa, nasce il bisogno di progettare una vera e propria comunità educante. Il territorio è diventato complesso e l'aumento di presenza umana, di infrastrutture e la continua crescita della domanda di beni di consumo in campo economico, tecnologico, sociale e culturale richiede un impegno di ricerca costante per la definizione dei bisogni e degli obiettivi di sviluppo riguardanti i giovani e gli adulti (Sarracino, 2006, p. 15). L'ambiente offre ai soggetti molteplici opportunità di crescita e riceve a sua volta continui impulsi di sviluppo dagli stessi, in questo senso realizza anche una funzione evolutiva, pertanto si rende necessaria un'adeguata consapevolezza di queste funzioni al fine di indirizzare i processi educativi verso politiche e azioni di gestione integrata delle risorse, assumendo lo sviluppo sostenibile come condizione dell'accrescimento delle potenzialità ambientali e non solo, anche di quelle umane (Striano, 2006, pp. 33-34). Questo nuovo modo di intendere la formazione, lontano dal modello scuola-centrico, passa da itinerari rigidi e strutturati, curricoli poco flessibili e separazione tra il momento formativo e la vita lavorativa, ad un coinvolgimento plurale di sedi e occasioni di formazione in grado di garantire un apprendimento significativo, mediante la cooperazione responsabile e partecipata tra le istituzioni (associazioni, famiglie, enti locali e scuola). In una società della conoscenza quale quella contemporanea, assume sempre più rilievo il tema dell'educazione permanente, i pedagogisti si soffermano in particolar modo sulla continuità tra la formazione e il contesto di vita, ritenendo che il territorio possa dare avvio, attraverso una rete organizzata di relazioni, a un processo formativo plurale, dialettico, dinamico e aperto (Dozza & Olivieri, 2016).

L'articolo propone il museo come uno spazio che apre le porte al territorio, secondo una prospettiva educativa inclusiva e democratizzante, rivelandosi al fruitore come un interessante contesto di esperienza e di autoformazione in un'ottica di *lifelong, lifewide e lifedeeep learning*, secondo il modello del Sistema Formativo Integrato (Frabboni & Guerra, 1991). In linea con quanto espresso nell'Agenda 2030, in riferimento al quarto dei 17 obiettivi: "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (Agenda 2030), il riconoscimento della possibilità di fruizione del patrimonio come diritto di partecipazione dei cittadini alla vita culturale (Dewey, 1951) accentua la possibilità di assecondare le tendenze trasformative e generative relative alle modalità di divulgazione della conoscenza attraverso esperienze multisensoriali e multimodali capaci di coinvolgere la dimensione emotiva, cognitiva e sociale del visitatore (cfr. Munari, 1966, 1977). Bisogna prendere atto che il museo nel mondo contemporaneo ha visto il dilatarsi delle sue funzioni ed è chiamato ad assolvere un compito educativo e sociale di acculturamento delle masse (Nardi, 2004). All'interno dei luoghi della cultura si recano i visitatori per osservare, per contemplare il bello artistico, per ammirare e studiare oggetti d'arte conservati ed esposti anche in funzione della costruzione dell'identità dei popoli. In questo senso, si guarda al patrimonio museale come retaggio culturale, testimonianza del passato, strumento formativo per le giovani generazioni e gli adulti (Panciroli & Russo, 2016).

Sul *Corriere della sera* Andrea Carandini (2009) muove una riflessione critica sulla politica culturale dell'ultimo decennio e riporta in auge l'idea di Galli della Loggia sul museo di storia che viene proposto come luogo di "memoria", si immagina un museo "che non raccolga soltanto oggetti, ma racconti cose, costru-

zioni, paesaggi e azioni umane nel tempo". Tra le sfide della contemporaneità, ben delineate nei "Goals" individuati nell'Agenda 2030, ritroviamo nell'obiettivo 11 la mission che motiva una trasformazione degli spazi del museo contemporaneo: "Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili". In modo particolare i Paesi che hanno sottoscritto l'Agenda 2030, attraverso il target 11.4, si propongono proprio di "Rafforzare gli impegni per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo". La città e il museo sono centri di idee, cultura, produttività e devono garantire opportunità per tutti. Il rapporto tra musei, società e territorio è strettamente connesso alla capacità e volontà di promuovere lo sviluppo attraverso la valorizzazione delle risorse del territorio e il coinvolgimento culturale dei soggetti. Tuttavia, in questo particolare momento storico, soprattutto al tempo del Coronavirus, emergono alcune criticità legate all'introduzione delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione nei contesti museali e, in generale, nelle forme di fruizione di beni materiali e immateriali della cultura. Il riconoscimento della missione educativa del museo anima la riflessione pedagogica sulla necessità di valorizzare l'esperienza di visita al museo quale occasione di crescita culturale e, quindi, formativa alla quale è necessario avvicinare il pubblico in modo consapevole (Grassi, 2015). Il paradigma della "sostenibilità" (AA.VV., 2018) ci offre la possibilità di porre l'attenzione sul museo come luogo d'incontro, spazio di contaminazione di culture e di visioni molteplici del mondo.

Nell'era della globalizzazione bisogna ragionare sui cambiamenti di mentalità all'origine di mutazioni di comportamenti e di stili di vita che possono essere compatibili con gli spazi attuali, purché se ne mutino interpretazioni e usi. Nel caso del museo entrano in gioco la questione della flessibilità, del rapporto con i contesti e della percorrenza all'interno degli ambienti espositivi: si prediligono spazi in cui il visitatore, partendo da un centro, possa raggiungere in maniera reticolare qualsiasi punto del museo liberamente (*random*), senza dover seguire sequenze suggerite – muovendosi "per sale" – secondo percorsi ordinati (Nigro, 2009). Il museo contemporaneo acquisisce un'immagine aperta, di laboratorio, di espressione democratica con l'idea di voler alfabetizzare le persone facendole partecipare attivamente al processo di crescita della società civile. Secondo la prospettiva transculturale e interdisciplinare, l'educazione al patrimonio si configura come pratica trasformativa (cfr. Mezirow, 2003) e dialogica (Freire, 2002). A partire dall'opera d'arte, il processo formativo si incentra sulla mobilità cognitiva, sul decentramento culturale, sulla problematizzazione del proprio punto di vista e sul riconoscimento delle identità molteplici di cui ciascuno è portatore (Marone & Arguto, 2017). I significati associati alle opere d'arte producono effetti formativi, ma è appurato che il fine educativo si realizza solo attraverso un'attenta mediazione tra il visitatore e la comprensione dell'opera stessa (Brunelli, 2014). L'azione insieme al pensiero di chi viene coinvolto risulta elemento imprescindibile, il soggetto partecipa attivamente e consapevolmente alla produzione di significati. Si tratta di una visione di museo costruttivista che coglie l'atto del conoscere come una costruzione condivisa e partecipata in cui l'esperienza proposta è un passaggio necessario e significativo (Martini, 2016). Da più parti ci si interroga su come rendere il museo vivo, flessibile e aperto al territorio. Tali funzioni sono state affidate all'educazione museale: gli operatori di settore hanno il compito di ridurre al minimo la distanza tra il fruitore e l'oggetto culturale.

I musei hanno un ruolo fondamentale per la nostra storia culturale, per le nostre radici, per il nostro riconoscimento, per l'importanza del patrimonio che ospi-

tano, si tratta di musei di collezioni che provengono da una stratificazione di storia e tradizioni. Il museo non deve solo produrre un reddito economico per il Paese, bisogna puntare sulla sua funzione educativa e riconoscerlo come contesto di esperienza e di formazione (Cfr. Francucci, 2016). Il museo è un luogo che custodisce un patrimonio che dà cultura. Gli attuali direttori dei musei, i soprintendenti, i funzionari, dovrebbero proporsi come *manager* della cultura nell'ottica della promozione di un "museo diffuso" (Paolucci, 2006), un museo sul territorio non chiuso al suo interno, aperto alla città, che sappia rivolgersi non solo al turista che investe in un'esperienza di fruizione artistica e culturale, ma anche al visitatore in un'ottica locale affinché rintracci il valore educativo del patrimonio culturale e venga formato nella sua essenza di persona e di cittadino del mondo.

2. L'educatore museale e il museo costruttivista

L'allestimento di un museo, la cura dello spazio espositivo, le dinamiche di accoglienza del pubblico e di fruizione dell'opera d'arte emergono quali aspetti fondamentali da gestire per concretizzare l'inserimento del museo nella società. Il museo deve concorrere con il territorio a porre il problema della crescita sociale e della crescita civile. Solo in questo modo può assolvere la sua funzione di acculturamento delle masse e tale funzione necessita di nuove professionalità.

Data la diffusione esponenziale di laboratori al museo per adulti e bambini, visite guidate a tema, apertura serale di musei e siti archeologici, percorsi studiati *ad hoc* per le famiglie, chi sono le figure professionali preposte per l'organizzazione e lo svolgimento di tali attività? Quali le competenze richieste per lo svolgimento di un compito così propriamente educativo e pedagogico? Nei musei di nuova generazione si sta modificando il ruolo dei visitatori, si sta passando dagli utenti ai *performer*, persone che si muovono all'interno di uno spazio performativo e che danno luogo a un'esperienza (Giusti, 2009). È necessario puntare sulla formazione e sull'aggiornamento professionale del personale dei servizi educativi museali, al fine di sollecitare il professionista ad una riflessione costante sul proprio agire educativo inteso come problematico ambito di ricerca in situazione (Perrillo, 2012).

L'organo non governativo che si muove a favore della professionalizzazione e specializzazione del personale museale è l'ICOM (*International Council of Museums*), nasce in Francia nel 1946 ed è la principale organizzazione internazionale finalizzata al coordinamento dei musei e dei professionisti museali per preservare e comunicare il valore del patrimonio culturale e naturale mondiale. Il primo documento importante per la definizione delle professionalità richieste all'interno dei musei è la "Carta Nazionale delle professioni museali" (ICOM, 2005-2006), seguita dal "Manuale europeo delle professioni museali" curato da Angelika Ruge e pubblicato nel 2008 da ICOM Italia. I documenti ora presentati hanno suscitato un significativo interesse a livello europeo per il ruolo strategico che hanno giocato nel riconoscimento, tra i paesi membri, delle figure professionali museali. Nell'ambito dei servizi e rapporti con il pubblico vengono presentati il profilo professionale del *Responsabile dei servizi educativi* e dell'*Educatore museale*, a seguito della revisione della "Carta nazionale delle professioni museali" che porta alla definizione del documento "Professionalità e funzioni essenziali del museo alla luce della riforma dei musei statali", redatto nel novembre 2017 dall'ICOM Italia, la prima figura professionale indicata viene rinominata *Responsabile della mediazione e dei servizi educativi* museali, in ragione di una netta distinzione tra la didattica museale e la mediazione culturale.

Negli anni Sessanta e Settanta, con il concetto di didattica museale, si indicavano gli unici servizi educativi del museo destinati alle scuole, mentre nella sua accezione più ampia di mediazione culturale il dibattito sulla missione educativa del museo fa luce sulla necessità di rivolgersi ad un pubblico generico e variegato non più limitato al solo pubblico scolastico; le metodologie comunicative e relazionali adottate sono impostate sul coinvolgimento intellettuale, emotivo ed esperienziale del pubblico; il visitatore viene educato alla comprensione e condivisione dei significati e del valore del patrimonio culturale (Brunelli, 2014, pp. 234-235; Cfr. Nardi, 2004). Negli ultimi anni, il *focus* della ricerca in ambito museale, si è spostato dagli oggetti (le collezioni) ai soggetti (i visitatori), sviluppando una visione “audience-centered”, ovvero attenta al pubblico e pronta a porre sempre più in evidenza le potenzialità educative di un istituto culturale che è principalmente un luogo sociale (Ivi, p. 29). Per attivare modalità di fruizione interattive, il visitatore deve trovare uno spazio caratterizzato da differenti possibilità di approfondimento dei contenuti delle opere esposte, grazie all’utilizzo della tecnologia e della multimedialità.

Questo mutamento di paradigma ha fatto sì che le scelte educative potessero mutare passando da un approccio trasmissivo a un approccio culturale. Tali temi chiamano in causa il ruolo professionale del “Responsabile della mediazione e dei servizi educativi museali” che secondo le indicazioni fornite dall’ICOM è impegnato nella promozione dell’accessibilità fisica, sensoriale, economica e culturale del museo da parte dei diversi pubblici effettivi e potenziali; nel coordinamento e nello sviluppo dei servizi educativi, predisponendo attività per la promozione dell’educazione permanente, dell’integrazione sociale e del dialogo con le altre culture; nella progettazione degli interventi educativi, anche in occasione di esposizioni temporanee; nella definizione di iniziative mirate gestite in partenariato con la scuola e con altri *stakeholder* presenti sul territorio; nel coordinamento e nella supervisione del lavoro degli educatori museali, definendo per loro anche percorsi di formazione in servizio (ICOM, 2017).

L’“Educatore museale”, invece, è un professionista in grado di partecipare a gruppi di ricerca per la progettazione delle iniziative educative innovative; conduce nello specifico le attività educative all’interno delle sale del museo; predisponendo gli spazi laboratoriali; collabora alla realizzazione di testi e materiali specifici per l’ambito di competenza; concorrere allo sviluppo dei servizi educativi, segnalando i bisogni formativi delle varie tipologie di pubblico ed eventuali criticità; collabora alla definizione di modalità e alla predisposizione di strumenti per la documentazione, l’accertamento del gradimento, la verifica e la valutazione delle attività educative realizzate (ICOM, 2005-2006).

L’epistemologia costruttivista interpreta la conoscenza come qualcosa che è costruito dal soggetto in interazione transattiva con l’ambiente di riferimento (Dewey & Bentley, 1974). In questo caso le opere saranno concepite come oggetti a cui attribuire un significato che risente di elementi interpretativi di tipo soggettivo. Il museo costruttivista suppone che sia la conoscenza, sia il modo di acquisirla dipendano dalla mente del visitatore. Mentre interagisce con il mondo il soggetto non solo aggiunge nuove informazioni e fatti a ciò che già conosce, ma riorganizza e ricostruisce le proprie conoscenze e la propria capacità di apprendere (Perillo, 2010). L’oggetto culturale, nell’ambito di un *setting* laboratoriale ad alta caratterizzazione pedagogica, sollecita il soggetto che ne fa esperienza a pensare e agire criticamente attivando percorsi conoscitivi e di crescita personale profondi e duraturi. L’educazione museale, in questo senso, viene letta come processo attivo, sociale, significativo e centrato sulle caratteristiche del pubblico

(Cardone & Masi, 2017). Una mostra costruttivista prevede: molti ingressi senza un percorso specifico; una molteplicità di modalità di apprendimento attive e partecipative mediate dall'utilizzo di mezzi tecnologici e digitali o materiali come schede, modellini delle opere, colori o strumenti per la drammatizzazione dei contenuti appresi durante la visita; allestimenti pensati in maniera tale da permettere al visitatore di connettersi agli oggetti attraverso una varietà di attività e di esperienze agganciate alla vita quotidiana; educatori museali competenti nella predisposizione di strumenti in grado di offrire al visitatore una molteplicità di punti di vista e che permettano, ad esempio agli studenti, di fare dei collegamenti con i programmi scolastici o di studio, al fine di sperimentare ed esplorare in modo autonomo e indipendente la realtà che li circonda (Cfr. Hein, 1998).

Dewey in "L'Arte come esperienza" (1951) sottolinea lo stretto legame tra l'arte e la vita, evidenziando l'importanza di ricostruire la continuità tra le opere d'arte e i fatti, le azioni e le passioni di tutti i giorni. Il museo in quanto luogo educativo non deve limitarsi a trasmettere nozioni separate dall'esperienza. Affinché si realizzi un apprendimento significativo (Ausubel, 1995), le attività museali devono essere sempre contestualizzate. È difficile che si inneschi una motivazione all'apprendimento di fatti isolati o teorie in uno spazio astratto e disgiunto dalla vita. Riprendendo il concetto di "meraviglia" in Aristotele, come principio del conoscere, è doveroso affermare che il museo educativo non è solo fonte di apprendimenti scientifici e artistici. Nel saggio "I bambini e i musei" Bettelheim (1999) partendo da riflessioni autobiografiche riferite alla sua infanzia a Vienna, città ricca di musei, non manca di evidenziare l'importanza della curiosità, della fantasia e dell'immaginazione che nei processi di apprendimento vanno alimentate attraverso il "principio dello stupore": evocare emozioni significative rende il soggetto disponibile alla comprensione e aperto alla conoscenza.

3. Arte e formazione del Sé: un progetto educativo al Museo di Capodimonte

Il museo ha lo scopo di comunicare cultura, di trasmettere un messaggio di civiltà, bisogna insegnare ai bambini e alle bambine, ai giovani e agli adulti, ad apprezzare il patrimonio culturale. Le future generazioni devono acquisire l'idea che il patrimonio artistico, archeologico e paesaggistico è un patrimonio di memorie, generativo di saperi che va pertanto custodito comprendendone la ricchezza.

A partire da una ricognizione della letteratura scientifica di riferimento sul tema dell'educazione museale, il contributo presenta una proposta di progetto – in via di definizione – promossa dall'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, per la realizzazione di un percorso innovativo di fruizione dell'opera d'arte che sappia avvicinare il mondo dei giovani al mondo del museo e dei beni culturali. Tale percorso di educazione museale focalizza la sua attenzione sul «ritratto», inserendo in tal modo la lettura delle opere d'arte all'interno di un più ampio progetto pedagogico che aiuti i bambini e le bambine e gli adolescenti alla crescita in consapevolezza di sé, attraverso il rapporto volto/ritratto che è centrale nelle teorie psicanalitiche, in vista della ormai necessaria «competenza autobiografica» (Cambi, 2002). Dalla nota teoria dello "stadio dello specchio" (Lacan, 1974), ai processi trasformativi attivati nel soggetto, nel suo rapportarsi all'immagine, quello del ritratto è un tema che coinvolge direttamente la storia dell'arte come anche la pedagogia e si presta quindi a un percorso museale che punti non solo all'educazione estetica, ma anche alla crescita del Sé (Demetrio, 2000). Il progetto mira alla definizione di un laboratorio di arte sul ritratto che entri a far parte del-

L'offerta formativa dei servizi educativi del Museo di Capodimonte. L'attività di ricerca-azione svolta in sinergia tra l'Università e le istituzioni museali, consentirà di focalizzare l'attenzione sulla possibilità di supportare, da un punto di vista pedagogico, il percorso di visita al museo attraverso la formazione di educatori qualificati che sappiano gestire il complesso rapporto tra l'oggetto culturale, il soggetto fruitore e il museo contemporaneo con le sue applicazioni digitali.

All'interno del vastissimo patrimonio del Museo di Capodimonte, tra le opere di Tiziano, Masaccio, Parmigianino, Caravaggio, Luca Giordano, è stata scelta una rosa di ritratti. A partire dal valore artistico e contenutistico di forte impatto storico delle opere selezionate, i punti salienti intorno ai quali saranno strutturate le attività possono essere sintetizzati nei seguenti temi: il ritratto (singolo-di gruppo, ufficiale/pubblico-privato, ambientale); il fenomeno della decontestualizzazione di un'opera d'arte; la preziosità del ritratto di un tempo che custodiva in sé segreti come un diario personale, contrapposta alla fugacità e alla ripetitività di un ritratto fotografico postato su Instagram e alla sovraesposizione della nostra immagine sui *social network*; il raccontare e il raccontarsi, il ritratto e il volto, il Sé e le sue rappresentazioni. Alla luce dell'emergenza drammatica di Covid-19, il progetto prevede itinerari di visita in remoto e in presenza con l'obiettivo di stimolare la capacità di esplorazione, scoperta e costruzione della propria identità attraverso una personale presa di coscienza e risignificazione del proprio sé, al fine di riconoscere: sia l'obiettivo primario dell'educazione, ossia quello di promuovere nel soggetto un processo di crescita continua verso l'acquisizione di maggiori conoscenze e capacità di partecipazione attiva alla vita sociale (Cfr. Sirignano, 2012; Sen, 2010); sia l'importanza dell'educazione al patrimonio culturale sui temi della salvaguardia, della tutela, della conservazione e della fruizione del patrimonio storico-artistico del Paese. In questo senso si potrà promuovere la costruzione di un sistema formativo che guardi ad una progettazione condivisa tra Università, istituzioni scolastiche e musei, al fine di motivare una riflessione e uno sguardo globale sull'educazione in termini di esperienze formative proposte e apprendimenti maturati.

Con l'intento di fornire al lettore un'idea del percorso di fruizione progettato, in remoto e in situ, viene di seguito riportato un esempio di attività da svolgere a distanza mediante la piattaforma interattiva "G Suite for Education" e sfruttando le potenzialità dello spazio di apprendimento e di confronto definito Classroom. In riferimento al ritratto di Paolo III con i nipoti di Tiziano Vecellio, nella prima fase viene presentata l'opera da remoto attraverso la condivisione di un'immagine del dipinto. Conclusa la spiegazione dei principali contenuti storico-artistico-culturali del ritratto, viene chiesto ai partecipanti di fornire una rappresentazione della propria vecchiaia attraverso la scelta di almeno tre immagini che dovranno essere presentate in sequenza e accompagnate da una breve didascalia/commento. Le immagini proposte agli utenti saranno disponibili nella sezione Drive di Classroom, si tratterà di una selezione di dipinti del Museo di Capodimonte che in qualche modo intercettano i temi dell'anzianità, del tempo che scorre inesorabile e del rapporto intergenerazionale tra giovani e adulti o anziani (ad esempio *Il bacio della nonna* di Gioacchino Toma, etc.).

Lavorando sulla commistione tra il linguaggio iconografico e il linguaggio didascalico, l'attività promuoverà la decostruzione di una rappresentazione stereotipata dell'età senile che porta a considerare la vecchiaia come una età contrassegnata prevalentemente da debolezza, fragilità, inarrestabile declino delle funzioni psicofisiche, disadattamento sociale, ripiegamento, solitudine. L'obiettivo è quello di proporre una lettura del rapporto intergenerazionale come risorsa formativa e come trasmissione culturale e di cura, puntando l'attenzione sulle po-

tenzialità educative della memoria autobiografica (Formenti, 2000) e sull'anziano come figura resiliente e attiva nel processo di costruzione dell'identità delle future generazioni (Ulivieri & Corsi, 2012).

Nella fase laboratoriale svolta in situ, presso il Museo di Capodimonte, la visita si svolgerà in due momenti. In un primo momento, il percorso conoscitivo delle opere, all'interno delle sale del museo prevedrà la presentazione e la visione dei ritratti, dunque si punterà sulla valorizzazione della dimensione storico-artistica dei dipinti e sulla narrazione delle storie che si celano dietro le opere d'arte. Molti dei capolavori artistici più famosi di tutti i tempi, trascinano con sé suggestioni e ambiguità sulle quali far luce per suscitare curiosità e meraviglia nel fruitore.

In un secondo momento, il gruppo dei visitatori verrà invitato a partecipare ad un workshop creativo che introdurrà i partecipanti al lessico "cinematografico". Il *setting* dell'attività laboratoriale metterà a disposizione delle bambine e dei bambini materiali di supporto per la rappresentazione di una breve sceneggiatura o anche per la realizzazione di un ritratto. I materiali saranno costituiti da oggetti selezionati che riprodurranno alcuni degli elementi più significativi dei dipinti (il copricapo papale, ovvero la mitra; il pastorale; la clessidra, etc.). L'utilizzo del tablet con una sequenza di indicazioni/task guiderà i partecipanti nello svolgimento dell'attività e nella definizione del prodotto finale che sarà un breve sketch, oppure un ritratto. Infine, i gruppi condivideranno con gli altri partecipanti i prodotti del loro lavoro.

Il museo educativo, al di là delle opere che contiene, si pone come spazio di conoscenza volto all'esercizio critico. Il museo diviene luogo di osservazione e allo stesso tempo di produzione, in primis viene valorizzata l'interattività, quindi l'esposizione di esperienze e non di oggetti, poi c'è l'evocazione delle emozioni e non solo delle conoscenze, infine la collaborazione tra i visitatori per l'avvio delle esperienze. In una situazione di tipo esperienziale, il visitatore è invitato a fare delle "cose", a svolgere delle attività. L'intento è quello di accrescere la consapevolezza collettiva del valore dei musei presenti nelle città, favorendo pratiche virtuose di conservazione attiva e di cura e valorizzazione del patrimonio artistico e culturale in chiave strategica ai fini del raggiungimento di uno sviluppo locale e dell'aumento di opportunità formative per tutte le persone a partire dall'evoluzione del museo tradizionale.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2018). Educazione alla Sostenibilità. *Pedagogia Oggi Siped*, Vol. 16, n. 1.
- Agenda 2030, <https://www.unric.org/it/agenda-2030>, data ultima consultazione il 21/01/2021.
- Ausubel, D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bettelheim, B. (1999). I bambini e i musei. *La Ricerca Folklorica*, (39), 48-50.
- Biagioli, R. (2015). *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*. Napoli: Liguori.
- Brunelli, M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Carandini, A., Un museo di storia che sappia raccontare (10 agosto 2009), in *Corriere.it*, https://www.corriere.it/cultura/speciali/2009/politica_senza_cultura/notizie/reazioni-carandini-museo_d6ec58d6-85cf-11de-850a-00144f02aabc.shtml, data ultima consultazione il 21/01/2021.
- Cardone, S. & Masi, M. (2017). *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*. Bari: Progedit.
- Demetrio, D. (2000). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Dewey, J. & Bentley, A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1951). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Formenti, L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Frabboni, F. & Guerra, L. (eds.) (1991). *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Francucci, C. (2016). *Museo come territorio di Esperienza*. Mantova: Corraini.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gabrielli, C. (ed.) (2001). *Apprendere con il museo*. Milano: FrancoAngeli.
- Giusti, C. (2009). Musei tra scienza e società. In *Critica d'Arte* (Anno LXXI, n. 39-40, pp.87-92). Firenze: Le Lettere.
- Grassi, C. (2015). *Il museo tra storia, cultura e didattica. Funzione educativa e ruolo sociale*. Pisa: ETS.
- Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum*. London-New York: Routledge.
- 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.Professionalit%C3%A0FunzioniEssenzialiMuseo.2017.pdf>, data ultima consultazione il 21/01/2021.
- 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.
- Lacan, J. (1974). Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io. (1949), in *Scritti* (1966), Contri, G.B. (ed.), Torino: Einaudi.
- Marone, F. & Arguto, G. (2017). Immaginare l'Altro: il museo come dispositivo interculturale. In *Educational reflective practices*, 2, pp. 128-142.
- Martini, B. (ed.) (2016), *Il museo sensibile. Le tecnologie ICT al servizio della trasmissione della conoscenza*, Milano: FrancoAngeli.
- Munari, B. (1966). *Arte come mestiere*. Roma-Bari: Laterza.
- Munari, B. (1977), *Fantasia*, Roma-Bari: Laterza.
- Nardi, E. (ed.) (2004). *Musei e pubblico, Un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Nigro, G. (2009). Musei e città. Il museo fuori del museo. In *Critica d'Arte* (Anno LXXI, n. 39-40, pp.101-104). Firenze: Le Lettere.
- Panciroli, C. & Russo, V. (2016). I musei come luogo dell'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna. In S. Ulivieri & L. Dozza (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli.
- Paolucci, A. (2006). *Museo Italia. Diario di un soprintendente-ministro*. Livorno: Sillabe.
- Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Napoli: Liguori.
- Perillo, P. (2012), *Pensarsi educatori*, Napoli: Liguori.
- Ruge, A. (ed.) (2008). *Manuale europeo delle professioni museali*. Italia: ICOM, pp. 24-25.
- Sarracino, V. (2006). Ambiente Territorio Educazione. L'utopia della comunità educativa oggi. In M.R. Strollo (ed.), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani* (p. 15). Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (2010), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sirignano, F. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M. (2006). Formare allo sviluppo sostenibile delle risorse ambientali. In M.R. Strollo (ed.), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani* (pp. 33-34). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. & Corsi, M. (eds.) (2012). *Progetto generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.



Topolino e l'educazione ambientale.
L'impegno ecologico del fumetto tra *fiction* e *non-fiction*
Topolino and environmental education.
The ecological commitment of the comic between fiction and non-fiction

Dalila Forni

Università di Firenze - dalila.forni@unifi.it

ABSTRACT

Comics are a literary form that demonstrate a great artistic and pedagogical potential. Through its immediacy and through the cooperation of texts and images, comics often present complex issues in a direct, simple way. The present paper aims to highlight the educational potential of this literary form as it addresses ecological topics such as eco-literacy and sensibilization to natural forms. Among those comics that build on the research field of ecocriticism, this study specifically analyses Italian comic *Topolino*, a long-lasting publication that has been addressing different generations of Italian readers. After underlining the historical commitment of the comic in dealing with ecological issues right from its early publications, the paper outlines three levels where ecological subjects are developed: narrative works of fiction (stories, comic strips and cartoons, that will be explored in their most recurrent and meaningful themes); non-fictional works (columns, in-depth analysis and gadgets); works between fiction and non-fiction (*Junior Woodchucks Guidebook*). The study wants to show *Topolino*'s wide and concrete commitment to a 'mission' of ecological awareness.

Il fumetto è una forma letteraria dal grande potenziale artistico ed educativo. Grazie alla sua immediatezza, attraverso i fumetti è possibile presentare questioni complesse in modo diretto, semplice, usufruendo della cooperazione tra l'apparato testuale e quello iconografico. Il presente articolo vuole sottolineare il potenziale educativo di questo genere letterario nell'affrontare la questione della sensibilizzazione ambientale e l'alfabetizzazione ecologica. Tra i fumetti che si collocano nel filone dell'ecocritica, lo studio si sofferma nello specifico sul fumetto italiano *Topolino*, pubblicazione decennale che ha accompagnato e accompagna diverse generazioni di lettori italiani. Dopo aver evidenziato l'impegno storico del fumetto nel trattare questioni ambientali già dal suo esordio, la ricerca traccia tre piani su cui la questione ambientale si sviluppa, ovvero nelle opere narrative di fiction (episodi, strisce e vignette, di cui verranno tracciati alcuni filoni tematici ricorrenti e significativi), nelle opere di non-fiction (rubriche didattiche, approfondimenti, gadget a tema) e nelle opere che si collocano a cavallo tra fiction e non-fiction (il *Manuale delle Giovani Marmotte*). Lo studio intende quindi dimostrare l'impegno concreto ed eterogeneo del fumetto nell'affrontare una 'missione' di sensibilizzazione ecologica lungo un ampio lasso di tempo.

KEYWORDS

Comic, Ecology, Topolino, Eco-Literacy, Ecocriticism-Fumetto, Ecologia, Topolino, Alfabetizzazione Ambientale, Ecocritica.

1. Il fumetto tra letteratura e pedagogia

Il fumetto è un genere letterario molto popolare e particolarmente complesso nella sua struttura. Nel fumetto cooperano infatti parole e immagini (Barsotti & Cantatore 2019; Trisciuzzi 2017; 2020; Lepri 2016) che, attraverso il linguaggio specifico di questo medium, dipanano storie che non potrebbero fare a meno né dell'apparato iconografico, né di quello testuale (McCloud 2000, 1993). Come ricordano Marco Dallari e Roberto Farnè in un pioneristico studio degli anni Settanta sul fumetto, la pedagogia e la lettura: "Entrambe le componenti linguistiche sono costruite e usate non per coprire ognuna per proprio conto tutto lo spazio semantico, ma in funzione di un rapporto dialettico per cui il linguaggio che ne esce, lungi da essere la semplice somma o accostamento della parola scritta e dell'immagine, è un'espressione comunicativa strutturalmente e semiologicamente nuova e diversa dalle altre due" (Dallari & Farnè 1977). Il risultato è un codice moderno, immediato, stimolante, alla portata di tutti, ma non per questo semplicistico o banale.

Negli anni, il fumetto è divenuto una forma letteraria estremamente popolare e in grado di coinvolgere un pubblico eterogeneo attraverso temi e generi che si rifanno chiaramente alla letteratura più tradizionale, rendendola però più appetibile grazie alle tecniche visuali utilizzate e alla contemporaneità di molti dei temi trattati (Barbieri 2017; Eisner 1985). Proprio la sua immediatezza e il suo forte *appeal* nella cultura pop fanno sì che il fumetto sia spesso ingiustamente considerata di serie B: un'arte divertente, coinvolgente, in grado di appassionare tanto i bambini e le bambine quanto gli adulti, ma non all'altezza della grande letteratura, dei grandi romanzi raccontati attraverso il solo apparato testuale (Forni 2020). Come scrivano Dallari e Farnè: "Si diceva cioè che, poiché il racconto a fumetti narrava una storia, dando contemporaneamente l'immagine e la parola, era garantito il totale rimbecillimento del fruitore, dal momento che non gli veniva richiesto nessuno sforzo mentale per completare intellettualmente il messaggio" (Dallari & Farnè 1977). Eppure, la produzione a fumetto, sempre più raffinata e 'alta', dimostra a chi si avvicina a questo mondo che le parole e le immagini possono, insieme, offrire un'esperienza letteraria completa e complessa.

Inoltre, in ottica educativa, il fumetto è uno dei più importanti strumenti di creazione dell'immaginario: alcune icone del fumetto, dai supereroi fino a Topolino, da Dylan Dog fino a Calvin & Hobbes, hanno generato storie, personaggi, esperienze socialmente condivise che sono andate a formare determinati valori, a sollecitare determinate sensibilità. Proprio per la sua capacità di formare l'immaginario di diverse generazioni in modo indiretto ma efficace, il fumetto dovrebbe essere considerato nei suoi risvolti formativi e pedagogici, oltre che letterari ed artistici (Beseghi 2017; Detti 1984; Faeti 1983).

L'introduzione di questo mezzo di narrazione nei contesti educativi è stata oggetto di diversi studi di Pedagogia e Letteratura negli ultimi decenni: possiamo ricordare, tra le prime pubblicazioni italiane, l'opera già citata di Dallari e Farnè,

intitolata *Scuola e fumetto. Proposte per l'introduzione nella scuola del linguaggio dei comics* (1977), o, più recentemente, il volume di Gianna Marrone, dal titolo *Il fumetto fra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca* (2005). Nel primo caso, il manuale intende proporre una riflessione sull'importanza del fumetto in ambito educativo, esplicandone prima di tutto i codici, così da proporre a una grammatica del fumetto utile a chi lo utilizzerà in ambito educativo, per poi passare alla narrazione di alcune esperienze scolastiche legate a questo mezzo letterario. Gli autori sottolineano a più riprese come il fumetto non abbia goduto in passato, e per certi versi ancora oggi, di buona fama, in quanto considerato un mezzo non abbastanza complesso per gli studenti, dimostrando però la tesi opposta. Il secondo volume analizza il fumetto con le stesse premesse e soffermandosi sul suo potenziale educativo a scuola o nelle biblioteche, offrendo alcune proposte didattiche e letterarie aggiornate.

2. Ecocritica e alfabetizzazione ecologica

Le storie narrate tra strisce e vignette possono divenire, tra i tanti temi che è possibile intrecciare con questo filone letterario, un importante strumento di sensibilizzazione ambientale. L'*eco-literacy*, ovvero l'alfabetizzazione ecologica, potrebbe essere stimolata in modo diretto e indiretto tramite storie illustrate adatte a un pubblico particolarmente eterogeneo (Ramos & Ramos, 2013). Attraverso l'alfabetizzazione ecologica, si invita infatti a ripensare il concetto di ambiente non come mero spazio, ma come luogo complesso di interazione non gerarchica tra natura e individui. In aggiunta, l'alfabetizzazione ecologica invita a riconoscere e interiorizzare la complessità ecologica degli ambienti naturali e delle diverse forme di vita, portando quindi a una responsabilizzazione e a una nuova consapevolezza nel rapporto tra uomo e natura, oltre a influenzare le percezioni e i comportamenti umani. Se l'elemento letterario sicuramente non va a sostituire l'esperienza diretta col mondo naturale, può però integrarla, offrendo nuovi spunti di riflessione sul tema a partire da una narrazione divertente e stimolante (Wolschke-Bulmahn & Gröning 1994).

Per queste potenzialità, il fumetto può essere indagato attraverso un approccio ecocritico. L'ecocritica è infatti definita come lo studio delle relazioni uomo-natura nella letteratura, nel cinema e in altre espressioni culturali ed artistiche (Bracke & Corporaal 2010) o, secondo Cheryll Glotfelty e Harold Fromm:

[...] ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment. Just as feminist criticism examines language and literature from a gender-conscious perspective, and Marxist criticism brings an awareness of modes of production and economic class to its reading of texts, ecocriticism takes an earth-centered approach to literary studies (Glotfelty & Fromm 1996, p. xviii).

L'ecocritica mira ad accrescere la coscienza collettiva sulle questioni ambientali attraverso lo studio di diverse forme e generi letterari (James & Morel 2018). Lavorando su concetti come ambiente e natura, gli approcci ecocritici vogliono ridefinire una visione antropocentrica della letteratura e della cultura. Questo campo non si limita ad osservare le rappresentazioni naturali in letteratura, ma vuole trovare riflessioni critiche che possano andare oltre l'opera letteraria per affrontare i problemi contemporanei, come il cambiamento climatico (Salabè 2013).

Anche se questo filone di studi comprende diverse aree letterarie, una prospettiva ecocritica non è ancora stata solidamente applicata al fumetto. Alcuni studi hanno analizzato il ruolo della natura e dell'ambiente nella letteratura per ragazzi (Goga, Guanio-Uluru, Oddrun Hallås, Nyrnes 2018; Dobrin & Kidd 2004), ma non è presente un lavoro specifico e completo sul fumetto come spazio per il pensiero ecocritico e la rappresentazione ambientale, fatta eccezione per il recente volume di Sidney I. Dobrin, *EcoComix: Essays on the Environment in Comics and Graphic Novels* (2020). I fumetti sono tuttavia un mezzo popolare che potrebbe fornire una nuova prospettiva sui temi contemporanei legati all'ambiente, come il cambiamento climatico, lo sfruttamento delle risorse naturali, l'inquinamento, il riciclaggio e molti altri, collocandosi dunque a pieno titolo negli studi ecocritici.

3. Topolino e la sensibilizzazione ambientale

Il fumetto *Topolino* viene pubblicato in Italia a partire dal 1932 in formato giornale, poi sostituito nel 1949 dal celebre formato a libretto ancora oggi di grande popolarità, tanto da aver superato le 3.000 pubblicazioni, prima in un'edizione mensile, poi quindicinale, e infine, dagli anni Sessanta, settimanale. Si tratta dunque di una serie di storie ben note, che hanno coinvolto diverse generazioni di bambini e di adulti, incentrate sulla figura di Topolino e dei suoi amici, come Paperino o Topolina. Le storie di *Topolino* si basano su personaggi ricorrenti, di facile riconoscimento, come accade nel fiabesco (Cambi 1999), con caratteristiche immutate negli anni e quindi immediatamente comprensibili nelle loro relazioni e nei loro atteggiamenti. Si tratta di un fumetto semplice nella forma e nella fruibilità, dove le informazioni vengono veicolate dalle immagini e dalle parole basandosi appunto su dinamiche e caratteristiche del personaggio ricorrenti e note.

Nonostante l'immediatezza formale, il fumetto si è spesso avvicinato a questioni 'sensibili' e ben ancorate all'attualità. Per esempio, l'interesse del fumetto per la questione ecologica risale a diversi decenni fa e può vantare di un *continuum* storico attraverso mezzi letterari e para-letterari diversi. *Topolino*, da anni, mostra un grande attivismo riguardo le questioni ambientali, presentando ai suoi lettori problematiche verosimili, legate alla contemporaneità, e a cui vengono offerte soluzioni concrete. Pur quindi ambientato in una terra di fantasia, gli spunti offerti dal fumetto prendono vita da questioni reali, quotidiane. La riflessione ecologica viene proposta in *Topolino* sia attraverso delle storie di finzione dirette o indirette sul tema, sia attraverso mezzi di *non-fiction* o non letterari.

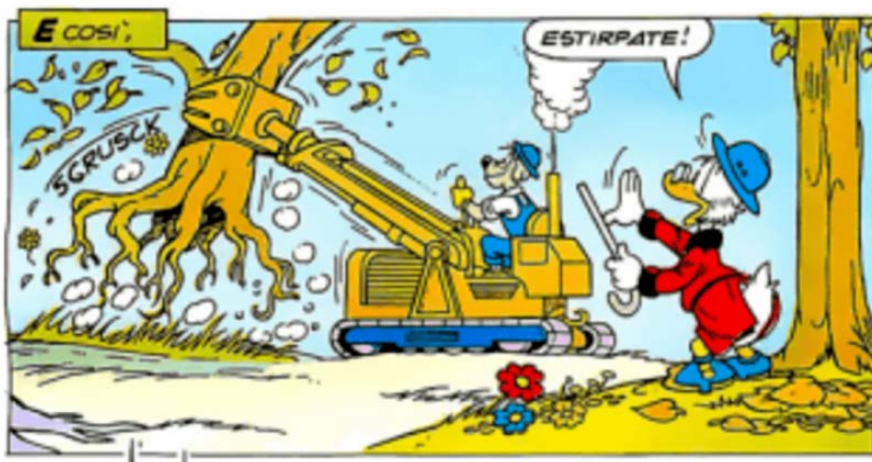
Si propone qui una classificazione dei contributi ecologici offerti da *Topolino* negli ultimi quarant'anni, poi analizzata nel dettaglio nei paragrafi successivi. Sono emersi infatti tre macro-livelli di sensibilizzazione ambientale: la *fiction*, la *non-fiction* e un piano misto a cavallo tra le due. Per quanto riguarda le opere di *fiction*, riscontriamo la presenza costante di storie di finzione sull'ecologia, sviluppate sia in episodi, in strisce e in vignette, oltre a una raccolta tematica sull'argomento. Le narrazioni offrono spesso informazioni indirette sul tema dell'ambiente, anche quando le storie non sono direttamente focalizzate sulla questione, che rimane però di sottofondo e accompagna molto frequentemente i numeri del fumetto. Considerando invece la *non-fiction*, è possibile trovare in *Topolino* rubriche a tema, approfondimenti scientifici spesso con un risvolto pratico, come esperimenti guidati, oltre a gadget ecologici. *Topolino* cerca infatti di avvicinare il lettore all'ecologia attraverso un coinvolgimento pratico che può essere interessante so-

prattutto per i lettori più giovani, che vengono incoraggiati ad esplorare il mondo della scienza e della natura attraverso pratiche concrete guidate dal fumetto. A cavallo tra la *fiction* e la *non-fiction*, troviamo poi i manuali delle Giovani Marmotte, personaggi narrativi molto amati dal grande pubblico che, in questa opera senza tempo, avvicinano lettori e lettrici a un approccio pratico e rispettoso della natura.

3.1 La fiction: storie, vignette e racconti a tema

La letteratura ecologica di *Topolino* si sviluppa soprattutto nelle opere di *fiction*, di narrazione fittizia, che si sviluppa in diverse forme espressive. Prima di tutto, troviamo questo tema nelle storie, negli episodi che fanno parte di ogni fumetto, nelle singole avventure che coinvolgono i celebri protagonisti. A volte, questi racconti toccano solo indirettamente il filone ecologico, ritratto come un soggetto secondario, mentre in altri casi le storie sono incentrate proprio sulla questione ambientale e propongono pertanto narrazioni che si rifanno direttamente all'ecologia, incoraggiando riflessioni diverse, come qui di seguito esposto. In secondo luogo, i riferimenti narrativi all'ambiente possono essere sviluppati in singole strisce o vignette, brevi ma solitamente pungenti, dirette, in grado di offrire riflessioni mirate attraverso poche immagini e parole, di grande significato. Infine, i racconti possono essere raccolti in volumi tematici, come per esempio la raccolta *Le più belle storie ecologiche*, dove vengono presentati nove episodi sul tema della sensibilizzazione ambientale risalenti agli ultimi cinquant'anni, e pubblicate in occasione di EXPO Milano 2015.

I diversi filoni letterari di *fiction* portati avanti nei fumetti di *Topolino* ci conducono a svariati temi ricorrenti legati alla questione ecologica. In primo luogo, molto comune è il tema della tutela dell'ambiente, e in particolare la sua protezione dallo sfruttamento dell'uomo e delle grandi industrie. Questo elemento è particolarmente sviluppato nelle narrazioni più lunghe, dove i personaggi Disney si schierano contro l'antagonista di turno, solitamente un magnate legato a grandi industrie che vogliono distruggere foreste o sfruttare il territorio. L'antagonista viene in genere fermato o, nei casi più positivi, convertito a una nuova sensibilità ambientale, assicurando dunque il lieto fine e la protezione del mondo naturale. I protagonisti del fumetto (Topolino, Paperino, Qui Quo e Qua, eccetera) si distinguono dall'antagonista proprio perché dotati di sensibilità ambientale, spirito critico, voglia di giustizia, coraggio. I lettori sono così spinti a patteggiare per i personaggi buoni, condannando insieme a loro i malvagi. In alcuni episodi, è il ricco Zio Paperone a diventare, ingenuamente, sfruttatore del mondo naturale, per poi essere riportato sulla giusta via da altri personaggi più sensibili al tema ecologico. Un esempio è *Zio Paperone e la febbre della plastica* (n. 1538, 1985, storia di Giorgio Pezzin, disegni di Guido Scala), episodio in cui il protagonista inventerà un nuovo materiale per arricchirsi, senza pensare alle conseguenze ecologiche (Figura 1)



Un altro tema molto ricorrente nelle storie pubblicate nel fumetto è quello del giardinaggio, dove si affronta quindi la questione ecologica in maniera più diretta e quotidiana, ma non per questo meno efficace (Lewis 1992). Molti racconti mostrano momenti di vita naturale, dove i personaggi si divertono nel coltivare un orto o nel curare un giardino pubblico o privato, in stretto contatto empatico con il mondo naturale e, in particolare, con la flora. In alcuni casi, il giardinaggio diviene il tema principale della narrazione, solitamente ponendo degli ostacoli nell'atto della cura e della coltivazione delle piante, che vanno dalla competitività umana, al maltempo, al dover apprendere un'arte più complessa del previsto.

A questo filone si lega inoltre il tema degli orti e delle produzioni a chilometro zero: i personaggi di Topolino, principali e secondari, spesso si dilettano nella cura del proprio orto personale, che può portare alla vendita di prodotti (anche lavorati, come torte e marmellate) senza intermediari, direttamente al consumatore a partire dal produttore. In queste storie è possibile notare come una produzione locale possa portare dei benefici, oltre a divertire i personaggi delle storie in un'attività per certi versi fuori dal comune.

Un altro tema ricorrente è quello dei mezzi di trasporto ecologici, anche in questo caso presenti a volte come sfondo alla narrazione, altre volte come tema principale. In più di un'occasione, i personaggi di Topolino si spostano infatti con mezzi rispettosi dell'ambiente o si impegnano nella progettazione e costruzione di nuove macchine non inquinanti, tanto, in più di un'occasione, da sottolineare l'importanza di una ricerca scientifica che vada a migliorare i mezzi di trasporto così da divenire ecosostenibili. Un esempio è *Topolino e la corsa verde* (n. 2995, 2013, storia di Marco Bosco, disegni di Carlo Limido), in cui diversi mezzi ecologici si sfidano in una gara all'insegna della tutela ambientale.

Un'ulteriore tendenza molto comune nei fumetti di Topolino è la sensibilizzazione degli adulti a partire dai più giovani. Le figure di Qui, Quo e Qua, oltre ad aderire al gruppo delle Giovani Marmotte, esplorate nel capitolo successivo, si rivelano costantemente attente e sensibili al rispetto della natura. Inoltre, i tre celebri nipoti di Paperino cercano di 'indottrinare' lo zio, spesso ingenuamente ignorante in materia, sottolineando i suoi errori e come dovrebbe cambiare il suo comportamento per una maggiore tutela della Terra. Un esempio è l'episodio *Qui*

Quo qua e la giornata dell'ecologia (n. 1312, anno 1981, storia di Guido Martina, disegni del Francesco Bagnardà Studio), dove i tre personaggi, in nome della Giornata dell'ecologia, aiutano Paperino a rispettare la natura, dal piccolo ragno all'uso di mezzi ecologici (Figura 2)



Figura 2 Qui, Quo e Qua e la giornata dell'ecologia

Troviamo poi il tema – generico e trasversale a più filoni, ma di grande impatto – del contatto empatico con la natura, del cercare un bilanciamento che possa essere rispettoso del mondo che ci circonda e di cui facciamo parte attivamente, tanto da essere le conseguenze umane fonti di cambiamenti, non necessariamente positivi, nell'ambiente. *Topolino* cerca infatti un'esplorazione rispettosa dell'ambiente, una convivenza pacifica e intelligente tra esseri naturali, proponendo quindi storie dove i buoni rappresentano coloro che riescono a trovare un'armonia con il mondo naturale e i cattivi coloro che invece non rispettano l'ambiente e non ne colgono l'importanza.

3.2 Tra fiction e non-fiction: i manuali delle Giovani Marmotte

Sul limite tra *fiction* e *non-fiction* si collocano le figure delle Giovani Marmotte e i loro manuali. Le giovani marmotte sono un'organizzazione fittizia di scout che si occupa costantemente di temi legati alla natura, alla sostenibilità, alla protezione degli animali e alle questioni ambientali. Ideate da Carl Barks nel 1951 in *Paperino* e *l'E.S.S.B.*, sono un elemento interessante nella produzione Disney in quanto rappresentano il più raffinato esempio storico dell'interesse di *Topolino* per il rapporto tra l'uomo – o in questo caso i paperi, simbolo antropomorfo del genere umano – e la natura. Le giovani marmotte sono un gruppo che rimanda ai Boy Scout, sono capitanate e guidate dalla figura di Gran Mogol e mostrano una forte e laica sensibilità per la natura e il suo rispetto, oltre a una costante passione per l'esplorazione e la sopravvivenza in spazi aperti, lontani dalla vita umana. I giovani partecipanti di questa organizzazione, spesso rappresentati attraverso i personaggi guida di Qui, Quo e Qua, sono di solito ritratti in storie in cui affrontano diversi pericoli che potrebbero danneggiare la natura o sono presentati come figure guida per Paperino, che illumineranno con il loro amore per la natura e le loro conoscenze sull'ambiente.

Partendo dalle avventure dei giovani esploratori, la Disney e la casa editrice

italiana Mondadori creano poi il famoso volume *Manuale delle Giovani Marmotte* (1969), una piccola ma preziosa enciclopedia spesso utilizzata nelle narrazioni relative a Qui, Quo e Qua e ideata a livello letterario da Carl Barks nel 1954. Il libro, che dall'universo immaginario di *Topolino* diventa poi un effettivo manuale pubblicato in più volumi, fornisce consigli, idee e informazioni sulla natura: come costruire un riparo, come fare e districare dei nodi, come costruire un arco, orientarsi in una foresta, e molto altro. L'idea di rendere un'opera di finzione un effettivo manuale del mondo naturale ha riscosso e continua a riscuotere un grande successo, tanto da essere stato seguito da altri sette volumi sul tema, pubblicati fino al 1989 e poi rieditati e ristampati più volte nel corso degli anni, oltre che tradotti in diverse lingue. In aggiunta, seguendo questa tendenza e approfondendo le tematiche ecologiche, nel 1992 è stato pubblicato in Italia un volume di grande valore educativo: *Il manuale di Ecologia di Qui, Quo e Qua*, il cui titolo richiama chiaramente alla pubblicazione precedente per i temi e i personaggi, prediligendo però l'approccio ecologico in maniera ancora più marcata.

3.3 La non-fiction: rubriche, numeri speciali, gadget

Anche le produzioni di *non-fiction* legate al mondo di *Topolino* si sono interessate nel corso degli anni alla questione ecologica attraverso strategie differenti. Prima di tutto, sono molto comuni approfondimenti tematici o rubriche di stampo didattico e scientifico sulle questioni naturali, dove per esempio si approfondisce il valore del nostro pianeta, analizzandolo tanto in un contesto macro (la Terra nel contesto dell'universo), tanto a livello micro (atomi e particelle che costituiscono il pianeta), oppure focalizzandosi su particolari contesti o temi (parchi naturali a tema, questioni di attualità o legate al territorio, riflessioni sul cambiamento climatico, eccetera). Inoltre, le rubriche cercano solitamente di superare il mero intento didattico attraverso esperimenti pratici e divertenti che possono aiutare i lettori, e in particolare i più piccoli, a comprendere le leggi fisiche e naturali del pianeta Terra. Alle rubriche si uniscono inoltre quiz, giochi, barzellette, mescolando formati diversi per veicolare specifici messaggi e valori. Le rubriche analizzano quindi questioni precise con semplicità, ma senza perdere di vista la scientificità delle informazioni trasmesse.

In aggiunta, sono molto comuni i numeri speciali interamente dedicati all'ambiente, soprattutto nella giornata della Terra, che ogni anno viene celebrata il 22 aprile e festeggiata da *Topolino* attraverso un numero tematico con storie e approfondimenti legati a diversi filoni della questione ecologica. A partire dagli elementi para-letterari, l'intento di sensibilizzazione ambientale è evidente, immediato: la copertina, per esempio, solitamente mostra i principali personaggi del fumetto nell'intento di prendersi cura o mostrare al lettore il pianeta Terra, offrendo nuovi punti di vista su questioni 'calde'. Attraverso i numeri speciali e la ricorrenza della giornata della Terra, *Topolino* promuovere con costanza una riflessione critica su questi temi, aggiornandosi continuamente sulle nuove questioni, i nuovi pensieri, le nuove problematiche legate all'ambiente, dallo scioglimento dei ghiacci alla questione dei rifiuti.

Un ulteriore elemento di *non-fiction* che aiuta i lettori, giovani e meno giovani, ad avvicinarsi alla questione ambientale sono i gadget a tema. Anche in questo caso si tratta di un impegno storico giunto fino ai nostri giorni, aggiornandosi secondo le necessità più moderne. Un primo gadget a tema appartiene infatti alla fine degli anni Ottanta, ed è l'orologio ecologico di Topolino, un orologio costruito con il granoturco e quindi riciclabile (n. 1754 - 9 luglio 1989, Figura 3). «È

l'ora dell'ecologia", spiega il volantino, invitando quindi lettori e lettrici all'impegno in un minor consumo di plastica. Tra i gadget a tema più recenti ricordiamo invece la borraccia firmata Topolino, in versione blu e rossa e rappresentante i due principali personaggi di questo mondo, Topolino e Paperino. Anche in questo caso, lo scopo è contrastare un utilizzo massiccio della plastica, invitando i lettori a consumare le proprie bevande non in bottiglie buttate dopo il primo utilizzo, ma nella borraccia in alluminio da riutilizzare, seguendo un impegno sociale promosso da diverse associazioni, scuole, università o aziende proprio sulla questione dell'uso eccessivo delle bottigliette di plastica.

UNA SORPRESA MONDIALE, RAGAZZI... 83

TOPOLINO VI REGALA L'OROLOGIO ECOLOGICO

A PARTIRE DA QUESTO NUMERO (1754) E NEI PROSSIMI TRE (1755, 1756, 1757) TROVERETE ALLEGATI IN TOPOLINO I PEZZI DA ASSEMBLARE PER AVERE AL POLO UN ESCLUSIVO OROLOGIO ECOLOGICO. PERCHÉ ECOLOGICO? PERCHÉ È FATTO CON IL GRANOTURCO. NON CI CREDETE? PROVATE A GIRARE PAGINA...

Le due versioni (Topolino e Minni) dell'orologio ecologico regalate da Topolino

TOPOLINO 1754
(uscita 5 luglio)

2 coperchi in plastica biodegradabili tratta dal granoturco raffiguranti Topolino e Minni.



TOPOLINO 1755
(uscita 12 luglio)

Cinturino personalizzato Il Messaggero con gemello di chiusura già inserito.



TOPOLINO 1756
(uscita 19 luglio)

Cassa e controcassa in plastica biodegradabile tratta dal granoturco.



TOPOLINO 1757
(uscita 26 luglio)

Meccanismo di funzionamento dell'orologio indicante ore, minuti, mese e giorno.



Figura 3 L'orologio ecologico

Come si può notare, l'apparato paraletterario presentato da *Topolino* si rifà direttamente alle sue storie e ai suoi personaggi, ma travalica la *fiction* per giungere a elementi di stampo più marcatamente didattico. Tanto le rubriche e gli approfondimenti, quanto i gadget, vogliono collocarsi all'interno di un dibattito estremamente attuale che vede la sensibilizzazione ambientale come uno dei punti educativi più urgenti. Oltre alle proprie storie, il fumetto promuove una serie di iniziative che vogliono invitare a riflettere sul tema, e lo fa attraverso mezzi e risorse molto differenti, così da poter coprire e colpire un pubblico molto vasto.

4. Conclusioni

Il fumetto *Topolino* ha formato l'immaginario di diverse generazioni di lettori attraverso personaggi noti, parte di una conoscenza narrativa socialmente condivisa. Negli anni, il fumetto si è avvicinato a diverse tematiche attuali, ma tra queste spicca indubbiamente l'interesse costante e radicato per l'ecologia, per la tutela dell'ambiente. Le narrazioni, in ogni loro forma, possono essere un importante strumento di alfabetizzazione ecologica e sensibilizzazione ambientale e, nello

specifico, la narrazione a fumetti offre storie di semplice fruizione grazie all'utilizzo di un doppio apparato narrativo, tanto testuale quanto iconografico. Semplice ma non semplicistico, il fumetto diviene un'arte popolare, in grado di attirare anche i lettori meno accaniti, affascinando attraverso le immagini dinamiche e i testi diretti, dialogati. La scelta, quindi, di proporre temi di grande spessore sociale, come l'ecologia, ben si sposa con l'immediatezza di una narrazione che può portare questi temi urgenti e attuali a un grande pubblico, aprendo gli occhi su questioni complesse.


L'approccio del fumetto *Topolino* alle questioni ambientali si sviluppa su diversi livelli, così da coinvolgere e alfabetizzare il proprio pubblico non solo attraverso le storie, ma tramite un impegno a tutto tondo. Come evidenziato nell'articolo, tanto le opere di narrativa, quanto gli elementi di *non-fiction*, mirano a destare nel lettore una consapevolezza ecologica a partire dalla curiosità, dalla conoscenza di piccoli ma fondamentali elementi (anche di carattere pratico) che, nel complesso, andranno a costruire, uscita dopo uscita, settimana dopo settimana, un sapere ecologico sfaccettato, oltre a una maggiore sensibilità al tema.

Il presente studio ha quindi posto le basi per un'analisi critica del filone ecologico in *Topolino* dagli anni Ottanta ad oggi, delineando prima di tutto i diversi piani di azione (*fiction*, *non-fiction* e misto), oltre a sottolineare come, su ogni piano, sia presente un'esplorazione di precisi temi legati all'ambiente, dalla salvaguardia della natura ai mezzi di trasporto ecologici, dal giardinaggio alle produzioni a chilometro zero; filoni di ricerca che potrebbero essere ulteriormente sviluppati in futuri studi sull'argomento. Tenendo conto dell'impegno costante del fumetto nell'alfabetizzazione ambientale, *Topolino* potrebbe dunque portare, se accompagnato da un occhio critico e da una guida attenta, a percorsi di riflessione sul tema ecologico in diversi contesti, educativi e non, formando vecchie e nuove generazioni a un approccio sensibile e attento alle questioni ecologiche.

Riferimenti bibliografici

- 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. Ulivieri (Eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea* (pp. 244-248). Roma: Studium.
- Bracke, A., Corporaal M. (2010). Ecocriticism and English Studies: An Introduction. *English Studies*, 91(7), 709-712.
- Cambi, F. (Ed.) (1999). *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*. Pisa: ETS.
- Dallari, M., Farnè, R. (1977). *Scuola e fumetto. Proposte per l'introduzione nella scuola del linguaggio dei comics*. Milano: Emme Edizioni.
- Detti, E. (1984). *Il fumetto fra cultura e scuola*, Firenze: La Nuova Italia.
- Disney, W. (2015). *Le più belle storie ecologiche*. Florence: Disney Libri – Giunti.
- Disney, W. (1969). *Manuale della Giovani Marmotte*. Milano: Mondadori.
- Dobrin, S. (2020). *EcoComix: Essays on the Environment in Comics and Graphic Novels*. Jefferson: McFarland & Co Inc.
- Dobrin, S., Kidd K. B. (2004). *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*. Detroit: Wayne State University.
- Faeti, A. (1983). *La "camera" dei bambini: cinema, mass media, fumetti, educazione*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Florida: Poorhouse Press.
- Forni, D. (2020). Letteratura per ragazzi e narrazione identitaria. I *graphic novel* sull'adole-

- scenza. In G. Zago, S. Polenghi & L. Agostinetti (Eds.) (2020). *Memoria ed Educazione. Identità, narrazione, diversità* (pp. 182-190). Lecce: PensaMultimedia.
- Glotfelty, C., Fromm H. (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens: University of Georgia Press.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Oddrun, H., Bjørg, O., Aslaug, N. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Hamelin Associazione Culturale (Eds.) (2016). Che cosa sono le nuvole? Sguardi sul fumetto contemporaneo. *Hamelin. Storie figure pedagogia*, 42.
- James, E., Morel, E. (2018). Ecocriticism and Narrative Theory: An Introduction. *English Studies*. 99, 2018, 355-365.
- Lepri, C. (2016). *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*, Pisa: ETS.
- Lewis, C. (1992). Effects of plants and gardening in creating interpersonal and community well-being. In D. Relf, *The Role of Horticulture in Human Well-being and Social Development*. Oregon: Timber Press.
- Marrone, G. (2005). *Il fumetto fra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*. Roma: Tunuè.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: HarperPerennial.
- McCloud, S. (2000). *Reinventing Comics: How Imagination and Technology Are Revolutionizing an Art Form*. New York: HarperCollins.
- Ramos, R., Ramos, A. (2013). Promoting ecoliteracy: the challenges of children's literature in the new millennium. In A. M. Ommundsen (Ed.). *Looking out and looking in. National identity in picturebooks of the new millennium* (pp. 59-72). Oslo: Novu.
- Salabè, C. (2013). *Ecocritica. La letteratura e la crisi del pianeta*. Milano: Donzelli.
- Trisciuzzi, M. T. (Ed.) (2020). *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*, Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, M.T. (2017). Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 12, 3.
- Wolschke-Bulmahn, J., Gröning G. (1994). Children's Comics: An Opportunity for Education to Know and to Care for Nature?. *Children's Environments*, 11(3), 232-242.



I laboratori espressivi e di scrittura come mezzo per favorire l'espressione di sé nella disabilità

The expressive and writing workshop as a means to promote self-expression in disability

Yuri Vargiu

Educatore Professionale - yuri.vargiu@yahoo.com

ABSTRACT

The activities designed for patients of Disability Day Care Centres are meant to encourage them to experiment with their motor and cognitive functions, and possibly improve them over time. The establishment of Artistic Workshops gives participants a chance to express themselves freely through a wide range of tools, both graphic-visual and narrative-literary. The ultimate goal would be channelling the patients' creativity and imagination, aided by themes and guidelines suggested by the staff, into the production of works of art, at the same time discovering more about one's inner self as well as the outside world. Furthermore, based on existing research, encouraging patients to explore and understand the connection between each piece they craft has proven beneficial. This paper will detail the methods used by the staff of a Day Care Centre for Disability in the creation and development of a Workshop in Artistic Expression and Creative Storytelling for patients.

All'interno di centri diurni per la disabilità, le attività svolte dagli operatori hanno l'obiettivo di far sperimentare e potenziare le capacità cognitive e di movimento. La creazione di laboratori artistici e di scrittura, offrono la possibilità di esprimersi liberamente utilizzando i più svariati materiali, sia quelli grafici-artistici che quelli narrativi. L'obiettivo finale è quello di produrre alcune opere d'arte utilizzando la propria fantasia attraverso l'aiuto di alcuni temi portati dagli educatori, e in parallelo, imparare a conoscere sé stessi e il mondo che ci circonda. Infine ispirandosi a metodi scientifici sull'argomento già validati, verrà favorita la creazione di una storia artistica. In questo testo verrà evidenziata la metodologia utilizzata da un gruppo di professionisti operanti all'interno di un centro diurno riabilitativo, che ha costruito, perfezionandolo nel tempo, un laboratorio espressivo e di scrittura.

KEYWORDS

Education, Gaming, Disability, Game Therapy, Project.
Educazione, Gioco, Disabilità, Ludoterapia, Progetto.

1. Introduzione

In un contesto di centri diurni per la riabilitazione e per la disabilità, sono presenti diversi tipi di attività che mirano a favorire lo sviluppo ed il benessere degli ospiti attraverso l'uso di materiali artistici, musicali o di movimento quali ad esempio la danzaterapia.

Oltre a queste fondamentali attività, che sono guidate e condotte da specialisti formati da scuole accreditate, sono presenti anche alcune attività educative maggiormente "libere" da tecnicismi e metodi specifici, risultando dunque situate in una dimensione puramente ricreativa e di svago, seguendo comunque regole precise e dimensioni spazio-temporali definite. Questa dimensione libera permette ai ragazzi del centro di ricevere una proposta a cui possono aderire liberamente, immergendosi nella dimensione artistica con i propri tempi e seguendo i propri interessi.

Nel nostro caso, abbiamo svolto un progetto della durata di un anno, assieme a quattro ragazzi del CDR¹.

2. Programmazione, criteri di valutazione, materiali, setting e struttura dell'attività

L'attività di laboratorio espressivo al CDR è stato un momento fondamentale, con cadenza settimanale, utile per questi ragazzi. Alla fine dell'anno, è stata dedicata e costruita per loro una mostra in un atelier dell'istituto aperto anche agli esterni, che hanno potuto "ammirare" le loro opere e il lavoro che hanno svolto.

Programmazione – Una volta al mese l'incontro di *microéquipe* evidenzia i punti di forza e di debolezza emersi dagli utenti durante l'ultimo modulo mensile, e programma quello successivo.

I materiali utilizzati sono stati molti e con l'obiettivo di offrire esperienze molto diversificate tra un modulo e l'altro, passando dalla raccolta di oggetti naturali (come ad esempio le foglie), all'utilizzo della fotografia in una fase delicata di passaggio che vi illustrerò più avanti, la scrittura e infine di materiali di riciclo e artistici di vario tipo. Durante gli incontri di *équipe* si studia il tipo di lavoro e di materiali da proporre per offrire la possibilità di una espressione libera, con un tema però coerente e preciso, come ad esempio la consapevolezza e il riconoscimento del susseguirsi delle stagioni. È fondamentale quindi avere ben chiaro preventivamente quale tipo di capacità si andrà a valutare e stimolare, in modo da poter poi adeguare l'attività a seconda dell'utenza che si avrà di fronte.

Setting – È importante che il *setting* sia chiuso, localizzato all'interno di una stanza o di uno spazio circoscritto, meglio se sempre lo stesso. Il materiale viene mostrato davanti ai ragazzi, che dunque, soprattutto quelli ad alto funzionamento, si incuriosiscono nel cercare di comprendere che tipo di lavoro si svolgerà. I ragazzi a basso funzionamento invece verranno trascinati dal gruppo nell'osservazione dei materiali.

La struttura dell'attività è fortemente espressa attraverso l'uso della CAA² che ha il compito di mostrare e determinare in maniera grafica i momenti dell'attività, che risultano strutturati e ben scanditi. Tuttavia, una volta iniziato il "lavoro", essa

1 Centro Diurno Riabilitativo

2 Comunicazione Aumentativa Avanzata

è completamente libera e incentrata su un'atmosfera ludica e scherzosa con una conduzione che può essere di tipo libera o guidata.

Alla fine dell'attività è presente un momento di raccoglimento, in cui si fa la merenda tutti insieme. Questo è pensato per cercare di creare nel tempo un gruppo coeso in grado di "lasciarsi andare" e godersi l'attività in libertà e leggerezza, elemento fondamentale per "giocare" con l'arte.

2.1 Apprendere capacità e nozioni utilizzando la creatività

Durante le settimane e i mesi in cui i ragazzi hanno sperimentato l'attività di laboratorio espressivo, essi hanno trattato i più svariati temi che gli hanno permesso di imparare divertendosi e producendo dei lavori, utilizzando la loro creatività.

Nel modulo delle stagioni, che è stato ripreso a seconda del periodo dell'anno corrispondente, essi hanno imparato le varie differenze che queste presentano, imparando a nominarle.

Nel periodo autunnale, ad esempio, il gruppo è uscito sul territorio a raccogliere delle foglie appassite, scegliendole accuratamente. Ciò ha portato ad una buona esperienza sensoriale dovuta al materiale che toccavano e ai colori dell'autunno che hanno potuto osservare.

Alla fine per tutte le stagioni, è stato prodotto un cartellone con materiale riciclato e artistico, andando infine a formare, unendo tutti i lavori, un enorme quadro rappresentante le varie fasi e la sequenza delle stagioni, accompagnando queste con le loro sensazioni e emozioni che hanno provato, dopo un'attenta riflessione, durante ognuna di queste. Esse sono state scritte anche in questo caso utilizzando la CAA, in modo che fosse facilmente comprensibile sia per i futuri visitatori del quadro che per gli autori stessi.

Si è poi lavorato molto sull'auto percezione di sé e dei propri interessi, andando quindi a verificare quali interessi avessero i ragazzi, rendendoli protagonisti di questa riflessione.

Difatti agli stessi è stato chiesto di rappresentare prima su foglio e poi su tela, una qualche immagine che rappresentasse i loro pensieri più ricorrenti, come ad esempio il tema del viaggio, che spesso risulta essere molto presente nei ragazzi stranieri, con raffigurazioni di aerei, treni e mezzi di trasporto in ricordo magari di periodi dell'infanzia felici o dovuti al desiderio di far ritorno dai parenti durante le vacanze,

oppure di alcuni veicoli particolari che attirassero la loro attenzione.

Uno dei ragazzi ha disegnato un'ambulanza, tema che porta anche nella vita quotidiana all'interno del centro, durante i suoi racconti e suoi giochi simbolici, dovuti probabilmente, a detta della famiglia, ad una esperienza traumatica vissuta durante l'infanzia che sta metabolizzando.

Raffigurarli su tela come veri pittori, è stata una occasione per condividere questi temi e elaborarli assieme al gruppo, agli educatori e ai visitatori che sono venuti alla mostra finale.

Un altro importante lavoro svolto è stato quello di rappresentare un'oggetto o un gioco particolare, e immerterlo dentro un piccolo barattolo pieno d'acqua e glucosio, sigillato con la colla a caldo. Questo oggetto, ispirato alle famose palle di vetro con all'interno i babbi natale e la neve, che si muove quando viene scosso, aveva l'obiettivo di rappresentare simbolicamente un'oggetto del CDR, attraverso cui i ragazzi hanno avuto la possibilità di raccontarsi esprimendo i propri interessi e le proprie emozioni.

2.2 Il laboratorio fotografico

All'interno del percorso annuale del laboratorio espressivo, un approfondimento lo merita sicuramente il laboratorio fotografico, che è stato anch'esso elemento della mostra finale aperta al pubblico.

Questo laboratorio è stato particolarmente importante, perché svolto a cavallo del passaggio che i ragazzi hanno dovuto "affrontare" dal centro vecchio a quello nuovo, causa lavori di ristrutturazione.

I ragazzi sono passati da uno spazio che conoscevano bene e a cui si erano abituati e affezionati ad uno completamente nuovo e da scoprire. Il laboratorio ha cercato di offrire uno spazio per l'elaborazione del pensiero che permettesse di esprimersi sulle sensazioni provate dal cambiamento in atto, e favorire in maniera ludica e artistica, il passaggio da un luogo familiare ad un altro completamente nuovo e da scoprire.

È stato offerto loro di imparare ad usare una macchina fotografica digitale e con essa fotografare un qualcosa che gli ricordasse un posto a loro caro, un gioco o una stanza precisa che sentivano li rappresentasse maggiormente.

Successivamente le foto, dopo svariati incontri di prova, sono state incollate su alcuni "quadri" decorati con lo stile del mosaico dagli stessi ragazzi.

Infine, una volta arrivati nel nuovo centro è stato fatto un lavoro analogo, chiedendo però di fotografare il luogo che hanno scelto nelle prime settimane come loro preferito.

Anche in questo caso le foto sono state incollate su dei "quadri" da loro elaborati e decorati con la tecnica del mosaico.

Il lavoro finale è stato quello di elaborare ed esprimere con la CAA, i pensieri, le analogie e differenze tra una foto e l'altra e tra uno spazio e l'altro.

È stato così possibile comprendere per noi educatori le difficoltà ed i pensieri che i ragazzi hanno provato riguardo questo cambiamento affrontato, e la rielaborazione dell'addio di uno spazio considerato sicuro per uno tutto da scoprire, offrendo a questi ultimi la possibilità di iniziare a fissare un pensiero su un luogo che si sta iniziando a conoscere e in cui ci si dovrà adattare.

Per i ragazzi, è stato possibile affrontare positivamente questa delicata fase di passaggio, comprendendo le proprie capacità di adattamento e i quali fossero propri interessi, che hanno poi potuto portarsi nel nuovo spazio.

2.3 Il laboratorio di scrittura

Menzione particolare ho voluto dedicarla al laboratorio di scrittura svolto all'interno dell'attività di laboratorio espressivo. Ai ragazzi sono state fornite delle stuette di metallo vecchie, in sostanza coppe di diverse forme e gli è stato chiesto, con delle tempere, di abbellirle e di dargli un nuovo colore e nuova vita.

Successivamente sono stati applicati degli occhietti adesivi finti ed è stato chiesto ai ragazzi di dare un nome alle loro nuove creature che avevano appena creato.

Utilizzando delle vecchie carte del mercante in fiera³, ai ragazzi è stato chiesto di scoprirle una alla volta e di creare una storia tutti insieme per le loro statuette, che avrebbero quindi iniziato una nuova avventura.

Per questo modello ci siamo ispirati alle tecniche della dottoressa Basting, chiamato Timeslips, che viene utilizzato soprattutto all'interno dei nuclei Alzheimer

3 Carte indicanti luoghi, cibi, animali e altre immagini e parole varie

per lavorare sul rallentamento del decadimento cognitivo che avviene negli anziani ricoverati.

In particolare, in quel caso, gli educatori utilizzano delle opere artistiche⁴ e chiedono agli anziani che cosa ci vedono, elaborando quindi delle storie attraverso i dati che vengono mano a mano forniti da questi ultimi.

A riguardo mi è capitato di utilizzare questo metodo e di creare delle storie, ed ovviamente, le differenze con il metodo utilizzato in questa occasione sono evidenti. I ragazzi del centro di riferimento hanno una disabilità medio-grave, ma completamente diversa ovviamente da una condizione di Alzheimer.

Quindi per adattare il metodo alla situazione e agli ospiti, abbiamo optato per questa variazione del metodo Timeslips, che comunque si è rivelata molto efficace.

In questo caso, dunque, i ragazzi scoprivano una carta e aggiungevano un pezzo di storia alle loro 4 statuette, andando quindi a comporre un intero racconto.

Ovviamente l'intervento degli operatori è fondamentale per poter coordinare la costruzione della storia, guidando la narrazione verso una direzione di senso e ponendo le giuste domande ai ragazzi, in modo che possano sentirsi liberi di immaginare dove le loro piccole statuette stiano viaggiando e quali misteriose e stravaganti avventure affronteranno.

In questo modo, è possibile anche scoprire gli interessi dei ragazzi, imparare a riconoscere dei luoghi e a creare delle storie verosimili.

2.4 Il laboratorio cinematografico delle emozioni

All'interno del percorso annuale svolto dai ragazzi si è lavorato anche sulle emozioni, intese nel loro riconoscimento e nella corretta espressione nei contesti sociali.

Attraverso l'utilizzo della CAA, ci siamo soffermati su un'emozione alla volta, producendo così delle piccole scenette di teatro dove i ragazzi hanno potuto sperimentarsi e passare dalla parola all'esperienza diretta di una di queste. In un clima scherzoso e ludico, essi hanno recitato utilizzando la loro fantasia.

Il clima ludico unito al piacere di apparire e di essere ascoltati girando una scenetta ha permesso agli stessi di esprimersi sulle sensazioni che percepiscono in quella determinata situazione. Il tutto è stato registrato per andare a comporre un piccolo cortometraggio contenente le scenette recitate dai ragazzi, e alla fine di ognuna di esse veniva fatta una domanda riguardante l'emozione corrispondente⁵, dandoli la possibilità di esprimersi e dandoci a noi invece l'occasione di comprendere se il riconoscimento dell'emozione fosse in qualche modo stato appreso.

I ragazzi hanno potuto così sperimentare e prendere confidenza con alcune emozioni che vivono quotidianamente, ma che spesso non riescono ad esprimere in maniera corretta in un ambiente comunitario, e alcune volte confusionario, come quello del CDR. Difatti i disturbi del comportamento rischiano di essere parecchio limitanti durante lo sviluppo della personalità di un determinato ospite, in quanto potrebbe compromettere i futuri accessi a centri⁶ che possano far esprimere tutte le potenzialità presenti.

4 In prevalenza quadri

5 Ad esempio veniva posta loro la domanda "prova a pensare a che cosa ti rende felice?"

6 Alcuni centri come ad esempio gli SFA, richiedono che l'utente sia il più possibile indipendente e che possa svolgere attività lavorative protette.

Le loro descrizioni sono state poi supportate e trascritte con la CAA, in modo che fossero presenti a fianco del proiettore che trasmetteva un video riassuntivo di tutte le scenette girate e recitate dai ragazzi, durante i mesi in cui ci siamo dedicati interamente a questo laboratorio.

Conclusioni

Come abbiamo visto questa attività presenta molti vantaggi a livello educativo, essendo un *medium* capace di stimolare all'apprendimento di abilità sociali e alla scoperta del piacere di creare e vedere valorizzato il proprio lavoro.

I ragazzi hanno avuto la possibilità di sperimentarsi e apprendere delle piccole nozioni, in un clima ludico capace di trasmettere competenze attraverso la spontaneità e il divertimento.

Oltre a ciò, il laboratorio fotografico è stato un momento fondamentale per l'elaborazione dei sentimenti derivati dalla scoperta dei nuovi spazi comunitari e l'abbandono di quelli precedenti. Il clima ludico e la voglia di mostrare ai compagni il proprio lavoro, ha responsabilizzato i ragazzi fornendogli un ruolo di leadership verso i compagni, mostrando un esempio e fornendo una modalità agli stessi per divertirsi nel fotografare gli spazi. Questo ha permesso all'utenza di spostare l'attenzione e di vivere in maniera ludica il passaggio, valorizzando i nuovi spazi alla ricerca giocosa di nuovi luoghi in cui divertirsi tutti insieme, fotografandone poi i momenti. I diversi lavoretti svolti a livello artistico rappresentano un importante medium capace di far sperimentare i materiali e far emergere i propri vissuti ai ragazzi, prendendone dunque consapevolezza.

La capacità di riuscire ad elaborare le proprie emozioni, i sentimenti e ad utilizzarli in maniera adeguata incanalandoli assieme alla creatività, è stata ripresa e valorizzata anche dal laboratorio di scrittura, rendendo visibile anche la soddisfazione nel vedere la propria opera prendere vita.

Al fine di valorizzare il lavoro svolto dai ragazzi durante tutto l'anno, si è deciso di allestire una mostra in cui potevano partecipare anche le persone provenienti dall'esterno del CDR, con all'interno tutte le opere d'arte create e descritte dunque nei paragrafi precedenti. All'interno della mostra, dunque, un muro con presenti le sagome dei 4 autori, appositamente elaborate e create con materiali artistici di vario tipo, rendevano omaggio ai 4 piccoli artisti. La creazione di una intera storia e la rappresentazione attraverso alcune scenette della stessa, utilizzando le statuette appositamente pitturate dai ragazzi e un set di sfondo costruito per la mostra, hanno consentito ai visitatori esterni di godere della lettura del racconto e di vederla ben rappresentata.

In un angolo della mostra era presente un video contenente tutte le scenette e le interviste fatte dai ragazzi nel laboratorio cinematografico, in cui esprimevano quali fossero le emozioni principali ed un qualche oggetto, animale o momento vissuto che ricollegavano alle stesse. Riconoscere le proprie emozioni risulta essere una capacità fondamentale da acquisire durante il percorso di maturazione di crescita dell'adolescenza, in quanto contribuisce ad un maggior e armonioso sviluppo psicofisico. Difatti durante alcune dimissioni effettuate dal CDR, con il compimento del diciottesimo anno di età, ci è capitato più volte di dover scegliere un servizio piuttosto che un altro a causa proprio dei disturbi comportamentali che presentavano alcuni ragazzi, nonostante le capacità motorie e cognitive fossero adeguate a centri di formazione all'autonomia.

Anche nell'inclusione scolastica e nell'inserimento lavorativo, i disturbi com-

portamentali rischiano di minare le possibilità di apprendimento di alcuni ragazzi con buone capacità cognitive e motorie, in quanto spesso le strutture scolastiche non possiedono le risorse necessarie a gestire i casi più delicati. Lavorare in contemporanea al percorso scolastico sulle emozioni, rappresenta un importante supporto per permettere a questi ragazzi di riuscire a gestire ed interpretare le emozioni provate mettendo intanto ordine al mondo che ci circonda.

In generale, la mostra è stata ampiamente visitata ed ai ragazzi è stato riconosciuto e valorizzato il frutto del duro, seppur divertente, lavoro svolto durante l'anno. Vedere prendere vita all'interno di una stanza tutti i lavori fatti accompagnati da alcune parole scritte con la CAA, in cui riferivano le loro emozioni, pensieri e discussioni riguardo ai vari argomenti trattati, hanno rappresentato un momento di grande scoperta per gli artisti della mostra. Difatti l'importanza di dare voce ai propri pensieri e di trovare uno spazio di ascolto, gli ha permesso di vivere una esperienza positiva. Condividere dunque i propri pensieri in modo adeguato, non solo è possibile, ma addirittura piacevole.

Riguardo questo argomento, dopo qualche mese di distanza dalla mostra aperta al pubblico, ai ragazzi è stata offerta la possibilità di vedere il proprio racconto inserito in un'antologia di storie e favole per bambini, edito dalla casa editrice Apollo Edizioni, rendendoli ancora più protagonisti del loro lavoro. I ragazzi sono stati celebrati dai famigliari, dai parenti e da tutte le persone presenti nell'istituto, premiati inoltre con una pergamena di merito per il loro lavoro svolto e condiviso con i lettori dell'opera. Vedere il proprio lavoro, svolto in un clima ludico e di divertimento, valorizzato in questo modo ha prodotto un aumento di autostima notevole, dare voce ai propri pensieri ed essere ascoltati spesso è una cosa sottovalutata ma fondamentale per questi ragazzi, in un mondo che tende ad isolarli. Viceversa, inserire nei contesti educativi e scolastici questi spazi, permette di avere il doppio effetto di aiutare l'inclusione, mostrando alle persone che non si occupano di educazione le ottime capacità artistiche che questi ragazzi possiedono, valorizzando intanto il lavoro e le parole arricchenti che possono offrire, dandogli pari opportunità di esprimersi.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens*, antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri. Milano: Franco Angeli.
- Basting, A.D. (2011). *The Power of Story. Aging Today*
- Basting, A.D. (2009). *Forget Memory: Creating Better Lives for People with Dementia*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bertolo, M., Mariani, I., (2014). *GAME DESIGN, Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Torino-Milano: Pearson Italia.
- Caillois, R. (1958). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Traduzione italiana di Laura Guarino, introduzione e note di Giampaolo Dossena. Milano: Bompiani, 1981.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York-NY: Harper and Row.
- D'Urso, V. (2012). *Giocare, in ogni epoca e in ogni età*. Bologna: Il Mulino.
- FONDAZIONE I.P.S. CARDINAL GIORGIO GUSMINI (2008). *Stare bene con una bambola. Terapie Alternative*, 6, 3-5.
- Godfrey, S. (1994). *Doll Therapy*. *Aust Journal Ageing*, 13 (1), 46.
- Huizinga, J. (1982). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.



L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19

Civic Education as a new paradigm in the post Covid-19 complexity school

Rossana Sicurello

Università degli Studi Kore di Enna - rossana.sicurello@unikore.it

ABSTRACT

This paper proposes the impact of Covid-19 on the world and in particular on the school together with the measures put in place to overcome the storm that has engulfed scholastic population. In accordance with a new vision of the school and the welfare state that must be redefined in order to adequately carry out their role, combining the welfare aspect with the promotional one, transversal teaching Civic Education, as a new paradigm, can give to the community in terms of the development of resilience, skills and change in behavior with a view to solidarity, cooperation and responsibility. In its evolution over time, the transversal teaching of Civic Education is analyzed within the framework of the current school, between strengths and problems, as a potential tool for reflection inside and outside the school context, in the context of ongoing critical issues. Starting from these reflections, the last section identifies Philosophy for Children, Service Learning, Debate as a pedagogical-didactic approaches that can promote civic action and civic / democratic values in school and extra-school educational contexts.

Nel contributo si presenta l'impatto del Covid-19 sul mondo e, in particolare, sulla scuola unitamente alle misure messe in atto per affrontare una situazione che ha travolto la popolazione scolastica. In accordo con una visione nuova della scuola e dello Stato sociale che devono ridefinirsi per poter svolgere adeguatamente il proprio ruolo, coniugando il volto assistenziale con quello promozionale, viene presentato il contributo che l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica, in quanto nuovo paradigma, può dare alla comunità in termini di sviluppo di resilienza, di competenze e di cambiamento nei comportamenti in un'ottica solidare, cooperativa e responsabile. Nella sua evoluzione nel tempo, l'insegnamento dell'Educazione Civica viene analizzato nell'ambito della cornice della scuola attuale, tra punti di forza e problematicità, come potenziale strumento di riflessione dentro e fuori il contesto scolastico, nel panorama delle criticità in corso. A partire da tali riflessioni, nell'ultima sezione la Philosophy for Children, il Service Learning e il Debate sono individuati come approcci pedagogico- didattici che possono promuovere l'azione civica e i valori civici/democratici nei contesti educativi scolastici ed extra scolastici.

KEYWORDS

Pandemic, civic education, Philosophy for Children, Service Learning, Debate.

Pandemia, educazione civica, Philosophy for Children, Service Learning, Debate.

Premessa

La pandemia da Sars-CoV-2 ha imposto una battuta d'arresto all'economia globale, stimolando accese riflessioni sui modelli di sviluppo, di educazione e di istruzione. La crisi sanitaria è stata accompagnata da una crisi di tipo economico e sociale senza precedenti, causata dalle interruzioni temporanee delle attività produttive, commerciali e degli scambi sociali e culturali (De Angelis, Santonicola & Montefusco, 2020, pp. 68-78).

L'emergenza da Covid-19 e le conseguenti misure per il suo contenimento e la sua gestione hanno sconvolto la vita quotidiana di miliardi di persone, di cui una buona parte composta proprio da bambine e bambini, ragazze e ragazzi costretti a casa per limitare la diffusione del virus. Secondo l'UNESCO (2020) sono più di un miliardo e mezzo gli studenti che non hanno frequentato le lezioni in presenza: si tratta del 90% di tutti gli studenti, di ogni ordine e grado, ripartiti in 190 Paesi. In quanto situazione che ha toccato più da vicino le famiglie, oltre che la società nel suo complesso, si comprende il motivo per il quale il tema della scuola sia stato a lungo dibattuto sui media e sia tutt'ora stimolo per nuovi interrogativi: quali saranno gli sviluppi futuri? La pandemia ha effettivamente cambiato il modo di intendere la scuola e la formazione? Che tipo di scuola sarà la scuola del futuro? Un sistema come quello scolastico, che tradizionalmente si è affidato a forme di insegnamento in "presenza", può adattarsi a modelli che prevedono una "distanza" tra insegnante e studenti? La crisi potrà rappresentare uno stimolo al cambiamento nella direzione indicata dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, oppure farà registrare un ulteriore arretramento, con un ulteriore crescita delle disuguaglianze e la messa in soffitta degli obiettivi di sostenibilità ambientale e sociale? Come sviluppare un pensiero complesso che possa unire, come un collante, ciò che è separato? Come insegnare a vivere in una epoca della complessità come quella attuale?

La complessità del nostro tempo, strettamente correlata al cambiamento costante della realtà sociale, economica, politica e culturale, richiede la costruzione di un mondo a misura di uomini e donne nella consapevolezza che tra conoscenza e sviluppo vi sia un legame indissolubile e fondamentale per il futuro dell'umanità sia dal punto di vista esistenziale e relazionale che da quello materiale ed economico (Ulivieri, 2015, pp. 13-20). Dall'inizio dell'emergenza da Covid-19, il *leitmotiv* che ha accompagnato e che tuttora oggi accompagna ogni riflessione, dall'economia all'ambiente, è perciò la necessità di un cambiamento e la gestione di esso. L'esplosione della formazione a distanza e la sua adozione repentina e in un certo qual senso "obbligata" ha messo a dura prova i sistemi educativi di tutti i Paesi, la cui sfida è stata quella di continuare a garantire un'educazione continua, inclusiva, equa e di qualità per tutti, nessuno escluso. Il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 miranti, tra l'altro, a porre fine alla povertà, alla lotta contro l'ineguaglianza e allo sviluppo sociale ed economico riconosciuti dalle Na-

zioni Unite e formalizzato nel contesto SDGs¹, è stato senza dubbio ostacolato dalla chiusura scolastica prolungata, che ha fatto emergere alcune importanti criticità come, ad esempio, la disuguaglianza nell'istruzione per gli studenti e le famiglie provenienti da contesti svantaggiati e un aumento nel tasso di abbandono per gli studenti più vulnerabili, già studiato dalla Banca Mondiale durante l'epidemia dovuta al virus Ebola. La pandemia ha drammaticamente portato alla luce il fatto che viviamo in un mondo di estrema complessità, che c'è una forte interconnessione tra persone, società e natura. Va poi rilevato che un evento di simile portata è talmente straordinario da non potere essere ricondotto a paradigmi e/o categorie conosciute.

Esemplificativo, in tale direzione, è il pensiero di Edgar Morin, filosofo e sociologo, da molti considerato uno dei padri del "pensiero complesso" che in un'intervista a *Le Monde* del 19 aprile 2019 si esprime in questi termini: "La crisi in una società provoca due processi contraddittori. Il primo stimola l'immaginazione e la creatività nella ricerca di nuove soluzioni. Il secondo è la ricerca di un ritorno alla stabilità passata, nonché la denuncia o l'immolazione di un colpevole. Questo colpevole potrebbe aver commesso gli errori che hanno causato la crisi, oppure potrebbe essere un colpevole immaginario, capro espiatorio che deve essere eliminato".

Partendo dal presupposto secondo cui non c'è cambiamento più profondo di quello sostenuto attraverso l'educazione, questo saggio intende sintetizzare una lettura della situazione attuale dominata da una pandemia in corso in cui istruzione e formazione risultano essere i principali e i fondamentali strumenti di trasformazione per costruire società più inclusive e resilienti.

Nei paragrafi che seguono si procede prima alla definizione dell'impatto del Covid-19 sul mondo e sulla scuola con un riferimento specifico allo shock culturale prodotto dalla pandemia che ha profondamente cambiato le vite e il mondo diventato un villaggio in cui globale e locale si sono intrecciati, mettendo a nudo la fragilità umana (Capperucci, 2020, pp. 13-22; Giannandrea, 2020, pp. 66-74; Girelli, 2020, pp. 203-220; Mascheroni et al., 2021). Successivamente, si presentano le misure messe in atto dal mondo della scuola per superare la tempesta che ha travolto l'intera popolazione scolastica. In accordo con una visione nuova della scuola e dello Stato sociale che devono ridefinirsi per poter svolgere adeguatamente il proprio ruolo, coniugando il volto assistenziale con quello promozionale, stimolando lo sviluppo delle personalità e delle potenzialità delle persone, viene rilevato che le catastrofi, come quella che sta attraversando l'umanità intera, non producono automaticamente una rigenerazione morale, sociale ed economica di popoli e civiltà ma sta alle persone stesse la forma e la qualità del futuro a partire proprio dalle lezioni etiche che esse sapranno trarre dalle vicende, dalle conseguenti scelte comportamentali da compiere da qui al prossimo futuro. Alla luce di tali riflessioni viene, altresì, presentato il contributo che l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica, in quanto nuovo paradigma, può dare alla comunità in termini di sviluppo di resilienza, di competenze e di cambiamento nei comportamenti in

1 Nel settembre 2015 più di 150 leader internazionali si sono incontrati alle Nazioni Unite per contribuire allo sviluppo globale, promuovere il benessere umano e proteggere l'ambiente. La comunità degli Stati ha approvato l'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile, i cui elementi essenziali sono i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS/SDGs, Sustainable Development Goals) e i 169 sotto-obiettivi, basati su lotta alla povertà, all'ineguaglianza in favore dello sviluppo sociale ed economico, dello sviluppo sostenibile, della costruzione di società pacifiche entro l'anno 2030. Gli OSS hanno validità universale, vale a dire che tutti i Paesi devono fornire un contributo per raggiungere gli obiettivi in base alle loro capacità.

un'ottica solidare, cooperativa e responsabile. Nella sua evoluzione nel tempo, l'insegnamento dell'Educazione Civica viene analizzato nell'ambito della cornice della scuola attuale, tra punti di forza e problematicità, come potenziale strumento di riflessione dentro e fuori il contesto scolastico, nel panorama delle criticità in corso. A partire da tali riflessioni, nell'ultima sezione si individuano approcci pedagogico-didattici che possono promuovere l'azione civica e i valori civici/democratici nei contesti educativi scolastici ed extra scolastici.

1. L'impatto del Covid-19 sul mondo scolastico

La crisi generata dalla pandemia da Covid-19 ha avuto un impatto significativo sulla situazione educativa già critica che caratterizza il panorama scolastico italiano. La crisi sanitaria, la conseguente crisi economica e la chiusura delle scuole ha sconvolto la vita dei bambini, dei giovani e delle loro famiglie, con un impatto ancora più marcato sui minori che già si trovavano in condizioni di svantaggio educativo, sociale o economico.

Le bambine, i bambini e gli adolescenti sono stati particolarmente colpiti dagli effetti della pandemia, in particolare, con la chiusura delle scuole. Il cosiddetto *learning loss*, ossia il mancato o il più lento sviluppo cognitivo, ma anche socio-emozionale e fisico dovuto alla condizione di isolamento, rischia concretamente di avere effetti devastanti tra quanti provengono da contesti svantaggiati dal punto di vista economico e culturale, dove le famiglie e la comunità non hanno potuto sopperire all'assenza della scuola e farsi carico dei bisogni educativi. In una situazione così complessa, lo strumento che ha permesso di garantire un'educazione quanto più continua e accessibile è stato l'apprendimento online, il cui potenziale è stato subito colto dalle strutture scolastiche. Basti pensare che in Italia, l'82% delle scuole monitorate ha svolto attività didattiche a distanza durante il lockdown, pur con alcune importanti differenze tra le varie regioni². L'e-learning³, pur con i problemi di un'adozione così repentina durante l'emergenza da Covid-19, sembra quindi configurarsi come un importante elemento di cambiamento.

Nell'emergenza, a metà dell'a.s. 2019/2020, ogni scuola ha dovuto affrontare la sfida della DAD⁴ partendo dalle risorse umane, strumentali ed economiche disponibili, confrontandosi quindi con differenti risorse strutturali, sociali ed economiche, conseguendo risultati non omogenei che, tuttavia, hanno notevolmente contribuito a sviluppare una maggiore consapevolezza dei propri bisogni e delle

2 Il Ministero dell'Istruzione ha diffuso, per il tramite degli Uffici Scolastici Regionali, la Nota 11 marzo 2020, n. 318, Interventi Task Force emergenza Coronavirus, indirizzata ai dirigenti scolastici e finalizzata a monitorare le attività di didattica a distanza predisposte dalle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

3 Oggi, tra gli studiosi del settore, risulta condivisa la distinzione tra "formazione a distanza" (FaD) e "formazione e-learning" (Trentin, 2008; Ranieri, 2005).

4 Si vedano: Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale; Nota del Ministero dell'Istruzione del 17 marzo 2020 n. 388, Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza; Legge 22 maggio 2020, n. 35, conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, recante misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19; Legge 6 giugno 2020, n. 41, Conversione in legge con modificazioni del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato.

proprie potenzialità formative e didattiche. In Italia, infatti, nonostante molte scuole si siano mobilitate al fine di dare continuità all'apprendimento, attraverso la didattica a distanza, un numero considerevole di bambine e di bambini, di ragazze e di ragazzi si è trovato nell'impossibilità di proseguire il percorso educativo non solo causata dalla evidente impreparazione del sistema educativo ad utilizzare la didattica a distanza, ma anche per le precarie condizioni familiari di origine. È emersa una "disomogeneità tra territorio e territorio, ma soprattutto tra scuola e scuola, sia in termini di scelte e dotazioni tecnologiche, sia in termini di competenze digitali e di educazione all'uso dei media" (Censis, 2020, p. 3).

Un recente rapporto di IPSOS "Back-To-School" per conto di Save the Children (2020) dimostra come nei mesi di chiusura si sia registrato "un progressivo aumento dell'incidenza della povertà materiale e del *learning loss* cognitivo, socio-emozionale e fisico, provocato dal lungo confinamento e dalla mancanza di infrastrutture e competenze digitali adeguate a scuola e a casa". I dati raccolti segnalano altresì come il 60% degli studenti abbia riscontrato difficoltà nella fruizione della scuola a distanza, soprattutto tra i bambini delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado. Inoltre, secondo una ricerca condotta dall'Università di Milano Bicocca (Pastori, Mangiatordi, Pagani & Pepe, 2020), la comunicazione a distanza non ha colmato il desiderio di socialità e di contatto. La didattica a distanza è risultata di difficile conciliazione con il lavoro soprattutto delle madri che ritengono che neppure un regime misto sia sostenibile. Secondo alcune stime rese disponibili dall'ISTAT nel mese di luglio 2020, l'Italia si trova agli ultimi posti nella classifica europea per livelli di istruzione, abbandono scolastico e numero di laureati.

Nell'a.s. 2020/2021 le sfide legate alla riapertura sono state molteplici, dall'organizzazione della DDI⁵, alla formazione dei docenti, all'edilizia, ai trasporti, e hanno richiesto un sostanziale ripensamento dell'intero modello scolastico affinché questo sia in grado di rispondere ad una situazione di grande incertezza e in rapida evoluzione. Allo stesso tempo, è stato possibile cogliere questa occasione per avviare una riflessione approfondita su come ripensare gli obiettivi e le pratiche pedagogiche anche in vista della promozione di un benessere della comunità intera, in accordo con un assetto istituzionale che possa assicurare a tutti, prescindere dalle personali condizioni, i medesimi livelli di protezione e di valorizzazione.

2. Misure e provvedimenti scolastici per la gestione dell'emergenza

L'emergenza sanitaria che ha attraversato la società ha stimolato una riflessione in vista di un ripensamento del sistema educativo per una formazione della persona mirata alla promozione di forme di relazionalità generativa, nonché di cultura della sostenibilità a vari livelli. In questo senso, sono interessanti i provvedimenti con i quali il MI ha cercato di gestire l'emergenza, ultimo in ordine cronologico il *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione* (Piano scuola 2020-2021), approvato il 26 giugno 2020, in cui compare un importante riferimento ai Patti educativi di comunità⁶. Attraverso un richiamo esplicito al principio di sussidiarietà e

5 Si veda il D.M. 7 agosto 2020, n. 89, Adozione delle Linee guida sulla Didattica Digitale Integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39.

6 I Patti educativi di comunità possono costituire l'esito di anni di sperimentazioni di buone pratiche

di corresponsabilità educativa, il MI invita le scuole, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private, le realtà del Terzo settore a collaborare per favorire la messa a disposizione di strutture e spazi alternativi per lo svolgimento delle attività didattiche e per lo svolgimento di attività integrative o alternative alla didattica (p. 17). Il coinvolgimento dei vari soggetti pubblici e degli attori privati, secondo una logica di massima adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa, avviene attraverso lo strumento della conferenza di servizi, chiamata a valutare le singole proposte di cooperazione e le modalità di realizzazione, attraverso specifici accordi che definiscono gli aspetti realizzativi. La conferenza di servizi è convocata anche su richiesta delle istituzioni scolastiche medesime, al fine di: a. favorire la messa a disposizione di altre strutture o spazi, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, al fine di potervi svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali, comunque volte a finalità educative; b. sostenere le autonomie scolastiche, tenuto conto delle diverse condizioni e criticità di ciascuna, nella costruzione delle collaborazioni con i diversi attori territoriali che possono concorrere all'arricchimento dell'offerta educativa, individuando finalità, ruoli e compiti di ciascuno sulla base delle risorse disponibili. Gli obiettivi principali sono i seguenti: dare attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione; fortificare l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici; fornire unitarietà di visione ad un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle opportunità territoriali. Nel Piano viene considerata di fondamentale importanza la collaborazione attiva da parte di studenti e di famiglie nel rispetto delle prescrizioni generali previste per il contrasto alla diffusione dell'epidemia, nel contesto di una responsabilità condivisa e collettiva. A tale proposito, nel Patto viene specificato che il rafforzamento dell'alleanza scuola-famiglia ha la possibilità di essere ulteriormente concretizzato tramite l'aggiornamento del "Patto Educativo di Corresponsabilità" che, ove necessario, potrà essere ricalibrato in una forma maggiormente rispondente alle nuove esigenze culturali di condivisione tra scuola e famiglia, diventando il luogo in cui gli adulti educatori si riconoscono, formalmente e sostanzialmente, nel conseguimento dello stesso obiettivo.

Nel Piano Scuola 2020-2021 emerge, altresì, la volontà di avviare un cambiamento nelle modalità tramite cui scuola, istruzione ed educazione vengono concepite, percepite e vissute. Un siffatto mutamento di prospettiva dipende, in parte, dalla necessità di far fronte a questioni sempre più complesse attraverso l'elaborazione di strumenti di intervento e pratiche finalizzate a fornire risposte innovative e al tempo stesso sostenibili, sia in termini economici, che culturali. In questo senso, il concetto di bene comune e i processi legati alla relativa governance rappresentano un utile riferimento purché siano caratterizzati dall'orizzontalità, dall'apertura verso la cooperazione con la comunità e la società civile (Iaione, 2015, pp. 60-72), dall'allargamento dei processi democratici (Pomarici, 2015, pp. 171-196).

Il costruito di bene comune è stato già utilizzato nella letteratura pedagogica

sviluppatе dalle scuole. Tuttavia, come rileva il rapporto di Save the Children sopra richiamato, «dalle consultazioni con le istituzioni scolastiche emerge anche la difficoltà, per le scuole, nell'elaborare ed attivare dei patti educativi. In particolare, la mancanza di indicazioni e linee guida precise per regolare le collaborazioni con le istituzioni locali, e gli attori della comunità. Non vi sono ancora indicazioni chiare su come, ad esempio, integrare la comunità educante nello 'spazio scolastico' e, ancor più importante, nel progetto didattico».

come nuovo modo di leggere le esperienze educative e di gestirle. Diversi sono gli studiosi che hanno parlato di scuola come bene comune: si pensi a Dewey (1938/2014, p. 6) per il quale è tramite la scuola che il giovane apprende le conoscenze fondamentali per la propria vita e per l'inserimento nella società, a Ostrom (1990/2006) secondo cui la scuola sembra possedere quelle caratteristiche proprie del bene comune e quindi di risorsa condivisa, o a Palma (2017, pp. 319-335) la quale ritiene che tramite la partecipazione all'esperienza scolastica, che ripropone in forma semplificata l'esperienza sociale, che il bambino si rende parte di una collettività, ne apprende i codici, i saperi e le convenzioni, sperimenta la convivenza e la partecipazione, si misura con l'alterità, trova forme di espressione di sé, impara le competenze utili per la sua vita futura, per la possibilità di esercitare i suoi diritti e doveri fondamentali, acquisisce quella visione critica che è apertura al nuovo e al possibile. Da queste riflessioni pedagogiche risulta chiaro il fatto che pensare e agire l'educazione come bene comune significa allora sviluppare un sistema educativo democratico che possa essere partecipato e inclusivo, presupposto per qualsiasi forma di vita in comune. Il concetto di scuola e in generale di educazione come bene comune è altresì presente nelle iniziative legislative e nelle pratiche più rilevanti sviluppate sul territorio italiano in ambito educativo, in cui risulta possibile evidenziare come i principi costituzionali e le peculiarità del sistema di welfare consentano da un lato l'attivazione dei cittadini nella condivisione e nella cura di questi fondamentali beni comuni, dall'altro lo sviluppo di pratiche innovative che producano valore comune. Nell'articolo 2 della Costituzione italiana, attraverso un richiamo ai principi di solidarietà politica, economica e sociale, si promuove un approccio partecipativo alle attività di interesse generale, quali mezzi di espressione della personalità. Anche all'articolo 118, ultimo comma, viene promossa l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà anche grazie al supporto di Stato, Regioni, Province, Città Metropolitane e Comuni. Come ribadito da Gregorio Arena (2020), quando i cittadini attivi sottoscrivono un patto di collaborazione non stanno esercitando un potere, né stanno ottemperando ad un dovere, bensì stanno esercitando una nuova forma di libertà, responsabile e solidale, riconosciuta loro dall'art. 118, ultimo comma.

Anche le più importanti riforme che hanno segnato il sistema di istruzione italiano nel corso degli ultimi due decenni vanno in direzione della promozione della partecipazione e dell'autonomia scolastica. In particolare, l'articolo 21 della Legge n. 59/1997 segna il punto di svolta in questo processo in quanto modifica in maniera radicale l'organizzazione del servizio pubblico dell'istruzione ampliando l'offerta formativa delle scuole e promuovendo la loro integrazione con il territorio, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio (Dal Passo, 2017).

L'autonomia scolastica è sicuramente il principio che maggiormente ha ispirato e contraddistinto la Legge n. 107/2015 che ha puntato a fornire alle scuole gli strumenti finanziari ed operativi per permettere loro di poter riorganizzare autonomamente l'intero sistema dell'istruzione. Lo Stato mantiene ovviamente la responsabilità principale nell'assicurare opportunità educative di qualità per tutti. Allo stesso tempo, considerando la complessità dei cambiamenti e delle sfide del panorama educativo nazionale e mondiale, questa responsabilità deve essere condivisa necessariamente nell'ambito di una visione culturale che si ispiri ad una concezione dell'educazione intesa come bene comune, alla cui cura sono tutti chiamati a rispondere. L'Italia, inoltre, conta una tradizione di un certo livello in materia di valorizzazione e collaborazione con la comunità resa possibile dal sistema di welfare.

Queste iniziative e sperimentazioni rispondono a quanto sottolineato nel rapporto UNESCO (2015) “Ripensare l’educazione” nel quale viene specificata l’importanza di porre le persone nelle condizioni di assumere responsabilità, ossia di essere in grado di acquisire le conoscenze e di sviluppare le competenze necessarie per il libero esercizio delle proprie responsabilità nell’impegno reciproco (dei pubblici poteri e dei privati cittadini) per lo sviluppo del sistema in una prospettiva solidaristica. La suddetta prospettiva di fondamentale e primaria importanza richiama altresì la necessità di una ridefinizione della concezione dello Stato sociale che dovrebbe essere considerato non più esclusivamente in termini assistenziali, come mero distributore di leve prestazionali, ma anche in termini promozionali, come promotore di politiche di sviluppo delle potenzialità delle persone (Poggi, 2019) grazie a cui sarà possibile riconoscere all’istruzione un’azione di promozione ed emancipazione della persona come essere relazionale, inserito in una trama di interazioni sociali da cui è condizionato e che condiziona.

3. L’Educazione Civica: nuovo paradigma di un nuovo modello scolastico

Da quanto sin qui discusso emerge come Stato e Scuola si siano mobilitati per produrre strumenti volti a sancire un cambiamento di paradigma sostanziale per consentire alle persone di essere cittadini attivi, esercitando le proprie libertà in un’ottica sussidiaria e solidale all’interno di un contesto multidimensionale dominato dalla complessità. Poiché il cambiamento avviene dal basso, affinché ciò avvenga, tuttavia, è necessario che le istituzioni scolastiche favoriscano lo sviluppo delle libertà, proiettando i giovani verso la società complessa, nel contempo responsabilizzandoli in un mondo in rapida e continua evoluzione. L’Educazione Civica, intesa come insegnamento trasversale finalizzato all’esercizio delle libertà, può fornire alle persone le abilità e le competenze necessarie ad orientarsi con senso critico in un mondo sempre più incerto e complesso, come quello determinato dalla pandemia.

La storia dell’insegnamento dell’Educazione Civica è lunga e tormentata. La consapevolezza circa lo stretto legame tra Repubblica ed educazione delle nuove generazioni alla democrazia risale al cosiddetto “patto costituzionale” (Corradini, 2018, pp. 9-13). Dieci giorni prima del voto finale sulla Costituzione, avvenuto il 22 dicembre 1947, l’Assemblea Costituente approva all’unanimità, l’ordine del giorno presentato tra gli altri da Moro, in cui viene espressamente richiesto “che la nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano”. Nei Programmi della scuola elementare (1945), nello specifico nella premessa, viene ricordato che: “La scuola elementare, pertanto, non dovrà limitarsi a combattere solo l’analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso è l’analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere. Essa ha il compito di combattere anche questa grave forma d’ignoranza, educando nel fanciullo, l’uomo e il cittadino”.

Aldo Moro è stato il primo ad introdurre nel 1958 l’insegnamento dell’Educazione Civica con il D.P.R. n. 585/1958 che istituisce i “Programmi per l’insegnamento dell’Educazione Civica negli istituti e scuole d’istruzione secondaria e

artistica” in cui l’insegnamento dell’Educazione Civica viene strettamente ancorato alla Costituzione italiana. Nel 1985 il ministro Falcucci inserisce nei programmi della scuola primaria, accanto agli insegnamenti di Storia e Geografia, l’insegnamento denominato “Studi sociali”, con cui la scuola fornisce “gli strumenti per un primo livello di conoscenza dell’organizzazione della nostra società nei suoi aspetti istituzionali e politici, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione”.

Con la D.M. n. 58/1996 viene rafforzato il D.P.R. n. 585/1958, prevedendo nuovamente l’insegnamento di Educazione Civica e cultura costituzionale con esplicito riferimento alla Costituzione italiana; la norma però non entra in vigore a causa della caduta del governo Dini. Con la Legge n. 53/2003 si parla di Educazione Civica come educazione ai principi fondamentali di convivenza civile. Con la Legge n.169/2008, dall’a.s. 2009-2010 parte la sperimentazione curricolare per 1 ora a settimana del nuovo insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” che sarà insegnamento ordinamentale dal 2010-2011 nelle scuole di ogni ordine e grado e tramite cui si procede ad un approfondimento dei valori costituzionali sui quali si fonda la Repubblica, fondamentale per tutti i giovani che si accingono ad intraprendere un percorso, oltre che di crescita, anche di cittadinanza attiva e responsabile. Mentre nelle Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo (2012) si parla di Cittadinanza e Costituzione e di Cittadinanza attiva che assume un significato più articolato e ampio, nelle Indicazioni Nazionali e nuovi scenari (2018) viene invece specificato che il sistema educativo ha il compito di formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite per cui la presenza di comunità scolastiche rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto alle famiglie e ad ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell’apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educative in corso, sul ruolo della conoscenza per lo sviluppo economico, etico e della coesione sociale del Paese. Quest’ultimo documento pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curricolo: 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. Si arriva, infine, con la L. n. 92/2019, all’Introduzione dell’insegnamento trasversale dell’Educazione Civica. Alla suddetta Legge seguono, con il D.M. n. 35/2020, le Linee guida per l’insegnamento dell’Educazione Civica, ai sensi dell’articolo 3 della Legge 20 agosto 2019, n. 92. L’educazione civica viene considerata un insegnamento trasversale che sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società. Questa visione dell’Educazione Civica ha delle implicazioni sia dal punto di vista pedagogico, poiché contiene in sé una visione della competenza come disponibile (potenzialità), sempre irraggiungibile (sviluppo), sempre sfidante (problematicità), significativa (autenticità), che ha bisogno di essere orientata (senso), sia dal punto di vista didattico, perché stimola la promozione di forme di apprendimento attivo, esplorativo, collaborativo, riflessivo e solidale.

Dall’exkursus storico delineato risulta che gli ultimi provvedimenti legislativi sull’insegnamento dell’Educazione Civica vanno verso un ripensamento dell’insegnamento stesso all’interno di un quadro di riferimento internazionale in cui trovano posto: il Libro Bianco dell’Unione Europea (1995) “Verso una società conoscitiva” che delinea il paradigma dell’imparare ad apprendere” come centrale per la revisione dei curricoli; il Rapporto dell’UNESCO (1996) “Nell’educazione

un tesoro” che indica i 4 pilastri sui quali basare il rinnovamento dei curricula (Insegnare ad apprendere, Insegnare a fare, Insegnare a vivere, Insegnare a convivere); le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d’Europa (2006-2018) che indicano le 8 competenze chiave per la cittadinanza europea; il documento UNESCO (2015) “Educazione alla cittadinanza mondiale” che individua nell’educazione alla cittadinanza mondiale una priorità per l’educazione e suggerisce un curriculum dall’infanzia alla scuola superiore; l’AGENDA 2030 (2015) “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile”, che fissa i 17 obiettivi e i 169 traguardi da perseguire nei prossimi 15 anni, indicando aree cruciali per l’umanità e per il pianeta, sulle quali intervenire; il documento del Consiglio d’Europa (2016) “Competenze per una cultura della democrazia” che propone 20 competenze ritenute indispensabili per vivere pacificamente insieme in società democratiche; l’Enciclica “Laudato Si” di Papa Francesco (2015), documento considerato anche dal mondo laico come riferimento valoriale altissimo, indica la prospettiva dell’ecologia integrale come riferimento per fronteggiare le grandi sfide di fronte alle quali oggi è posta l’umanità. Ne emerge un ritratto di Educazione Civica come paradigma per un nuovo modello scolastico che può effettivamente consentire di attivare energie, risorse e nuove prospettive nell’ottica della scuola come bene comune per far fronte alle criticità messe in luce dalla crisi sanitaria e per ricreare una comunità educante che non sia incentrata solo su basi teoriche ma su consapevolezza ed attivismo.

4. Proposte operative per l’insegnamento dell’Educazione Civica

Per rispondere alla sfida della complessità, che caratterizza la società postmoderna, la scuola è chiamata a rivedere profondamente le proprie scelte educative e a definire modalità e prassi finalizzate ad attuare una formazione globale della persona, nell’ambito di una prospettiva che promuova contemporaneamente abilità cognitive, sociali, affettivo-relazionali, in una prospettiva che considera le competenze come opportunità per incidere positivamente nel proprio contesto di vita (Ellerani, 2013, pp. 63-74). In tal senso, la scuola si presenta come un’istituzione formativa il cui compito non è solo quello di istruire ma anche quello di costruire comunità (Booth & Ainscow, 2014).

Come è possibile attuare una educazione che realizzi tale integrazione, che colga le relazioni che corrono tra le parti e il tutto in un mondo complesso, che consideri le discipline come strumenti di educazione alla complessità, rivelandosi in grado di potenziare tutte le abilità della persona, all’interno di un contesto connotato da una dimensione fortemente relazionale?

L’Educazione Civica, in quanto basata su una azione comunicativa che per essere tale oggi necessita di essere aperta ai vastissimi orizzonti che solo una visione circolare consente (Arsena, 2020, pp. 12-23), può essere il collante nonché lo stimolo all’azione in un’epoca della complessità. Dal punto di vista didattico, la natura dell’insegnamento dell’Educazione Civica richiede il raggiungimento di obiettivi di apprendimento attraverso metodi di insegnamento non tradizionali ed attivi funzionali all’auto-formazione del cittadino nell’era delle complessità⁷.

7 La predisposizione di una formazione specifica per gli insegnanti diviene essenziale per praticare un’educazione alla cittadinanza democratica, fondata sulla valorizzazione dell’interazione e della partecipazione. La necessità di ricercare nuovi metodi di insegnamento corrispondenti alle sfide dei nostri giorni è, peraltro, ribadita nel Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente

Tenendo in considerazione quanto prescritto nella Nota M.I. n. 388/2020 che contiene un esplicito riferimento alle attività di didattica a distanza come attività basata sulla costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni, la Philosophy for Children, il Service Learning e il Debate risultano, oggi, dei fattori-chiave dalle forti potenzialità formative alla base del rinnovamento delle pratiche scolastiche nell'ambito dell'Educazione Civica (Sicurello, 2016, pp. 71-103), anche in una prospettiva di DAD o DID.

Nata negli anni '70 del secolo scorso grazie all'opera di Lipman, filosofo e fondatore dell'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), la Philosophy for Children si è diffusa prima negli Stati Uniti e poi nel resto del mondo, ispirandosi al pensiero di Dewey, Vygotsky e Piaget e recuperando la pratica del filosofare come strumento tramite cui formare le capacità di ragionamento necessarie per la realizzazione di un pensiero democratico. La filosofia che Lipman auspica possa essere insegnata in tutti gli ordini e gradi dell'istruzione è "una filosofia narrativa che ponga l'accento sul dialogo, sulla deliberazione e sul rafforzamento del giudizio e della comunità" (Lipman, 2002, p. 12). Il cuore metodologico della proposta è rappresentato dalla community of inquiry o comunità di ricerca filosofica, una sorta di comunità riflessiva che promuove un pensiero complesso nella sua articolazione critica, creativa e affettivo-valoriale (Lipman, 2003) e che sviluppa un percorso di indagine comune su un tema condiviso con l'obiettivo del con-filosofare. Molto interessante è la posizione di Cambi (2009, pp. 20-28) secondo cui la pratica della Philosophy for Children si sviluppa intorno a due assi: da un lato un asse cognitivo ed etico-sociale, che favorisce una disposizione metacognitiva critica; dall'altro un asse etico-politico, che favorisce un ethos del comunicare, comprendere, con-vivere, in cui il dialogo risulta al centro. Restringendo il focus all'ethos, la Philosophy for Children agisce in due dimensioni e con due obiettivi: uno tematico-problematico, l'altro di metodo. Nel primo caso, si affrontano temi etici e sociali, connessi con piena evidenza a tali fronti di esperienza che sono quelli più vicini al mondo dell'infanzia: l'uguaglianza, il dovere, i diritti, l'agire in situazioni diverse, il darsi regole, il comprendere i modelli d'azione altrui, il riconoscimento dell'altro e l'amicizia, la responsabilità, il creare-comunità, il valore del dissenso e del pluralismo, etc., vengono affrontati dentro un modello di dialogo sia socratico, legato alla maieutica, sia capitaniano, legato alla coscientizzazione sociale e al libero argomentare insieme⁸. Nel secondo caso, il fare Philo-

(2000) e nel Rapporto Delors (2001). In particolare, nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente elaborato dalla Commissione europea, viene auspicato, in maniera specifica nel messaggio chiave n. 3 "Innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento", che i sistemi di apprendimento siano capaci di adattarsi agli stili e ai ritmi di vita che caratterizzano la società odierna. Il Rapporto, oltre ad individuare i quattro pilastri base dell'educazione nel corso della vita, sottolinea l'importanza di concepire l'educazione in una maniera più globale attraverso un rinnovamento dei contenuti e dei metodi di insegnamento e un miglioramento dei contesti di insegnamento e di apprendimento. Più recentemente, Luigina Mortari (2008) ha parlato della necessità di un investimento formativo nei confronti degli insegnanti affinché, sulla base di principi di apertura culturale, accoglienza e inclusione, acquisiscano nuove competenze pedagogiche e considerino le diversità un punto di vista privilegiato dei processi educativi. Per quanto riguarda l'uso delle TIC a scuola, anche nel sondaggio civico sulla didattica a distanza ai tempi del COVID 19 promosso da Cittadinanzattiva (2020) la formazione risulta essere uno tra gli elementi maggiormente richiesti e necessari per migliorare le pratiche didattiche e preparare gli insegnanti ad affrontare la DaD.

8 Aldo Capitini, filosofo e pedagogista italiano, ha sviluppato modalità di azione e nuove condizioni per una riflessione sul tema della promozione della pace attraverso un atteggiamento orientato alla nonviolenza. In Italia Marco Catarci (2008, pp. 115-128) ha scritto numerosi contributi sulla pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini, intesa come proposta che implica non una semplice assenza di violenza ma una modalità e un impegno trasformativo della realtà, basato su un percorso di «li-

sophy for Children implica lo stare-nel-dialogo, il pensare-insieme, il fare brainstorming, dando vita a una comunità-operosa che pensa faccia-a-faccia, vive sul problema condizioni simili, che si delinea come plurale, conflittuale, dialogica e, quindi, guidata da un'etica che trova il proprio punto di riferimento nel comunicare e nella responsabilizzazione reciproca.

Il Debate o dibattito regolamentato⁹ è un metodo pedagogico, educativo e formativo che ha lo scopo di fornire gli strumenti per analizzare questioni complesse, per esporre le proprie ragioni e valutare le altrui consentendo di sviluppare capacità di argomentazione e di strutturare competenze trasversali che formano la personalità. Le gare di dibattito sono un metodo molto stimolante attraverso cui gli studenti possono acquisire consapevolezza sulle questioni contemporanee dell'educazione globale e dell'educazione alla cittadinanza, sia nei processi di educazione formale, sia non formale. La preparazione e la partecipazione attiva ad un dibattito aiutano infatti a sviluppare: a. l'acquisizione della consapevolezza delle responsabilità, dei diritti e dei doveri che implica l'essere membro di una comunità; b. la partecipazione ai processi democratici all'interno di una comunità; c. l'attenzione a prospettive alternative e il rispetto per il punto di vista dell'altro; d. la valutazione critica delle informazioni; e. i valori dell'educazione alla Cittadinanza e alla Costituzione. Educare i ragazzi a discutere civilmente di questioni sociali e civili significa ri-costruire, per loro e con loro, modelli di cittadini impegnati e interessati al bene comune, il fine ultimo e alto della politica, riavvicinandoli nello stesso tempo a un sapere che sia cultura al servizio dell'intelligenza.

L'approccio pedagogico denominato "Service Learning", ma anche Aprendizaje y servicio solidario, Active Learning in the community, Demokratie Lernen & Leben, è caratterizzato da tre elementi: a) le attività solidali hanno un riferimento specifico ad un bisogno presente nella comunità e quanto fatto non è fatto per, ma con i membri della comunità nella quale si è intervenuti; b) gli studenti hanno un ruolo attivo, da protagonisti, in tutte le fasi del progetto, dalla sua ideazione alla sua valutazione; c) l'azione solidale è pienamente inserita nel curricolo e consente un apprendimento migliore, più motivante e attivo. Il Service Learning è un approccio pedagogico esteso su scala internazionale e basato su percorsi di apprendimento in contesti di vita reale che consente di introdurre metodologie didattiche attive e alternative rispetto alla lezione frontale, riconfigurando gli spazi e i tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento. In letteratura sono presenti numerose definizioni di Service Learning, tra queste quella di María Nieves Tapia (2006) che lo descrive come un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando 'con' e non soltanto 'per' la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (includendo contenuti curricolari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro).

Gli approcci descritti, oltre ad avere una indubbia valenza pedagogica, risultano altresì altamente flessibili: l'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19 e le conseguenti disposizioni che hanno introdotto la Didattica a Distanza possono infatti

berazione» dall'esclusione, dalla marginalità, dalla violenza. Sulla pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini si ricorda anche il contributo di Stefano Salmeri (2011).

9 Numerosi sono i modelli di debate offerti dall'esperienza internazionale (Policy Debate, Lincoln-Douglas Debate, Parliamentary Debate-NPDA, Parliamentary Debat (Worlds Style or European/British Parliament), Public Forum Debate, Karl Popper Debate).

stimolare le scuole verso una progettazione di percorsi di apprendimento basati su comunità di ricerca, dibattito regolamentato, apprendimento-servizio e delle attività relative in modalità Virtual-Learning (V-L) come strumento di educazione alla cittadinanza attiva.

Riflessioni conclusive

Il saggio ha fornito una panoramica sulla situazione attuale dominata da una pandemia in corso e caratterizzata da una momentanea assenza di un ancoraggio a un ambiente fisico di riferimento e di spazi fisici collettivi che sappiano sostenere il percorso di crescita dei ragazzi e il loro inserimento nella collettività, in cui istruzione e formazione continuano ad essere i principali e i fondamentali strumenti di costruzione di società più inclusive e resilienti.

L'impatto del Covid-19 sul mondo e sulla scuola ha prodotto uno shock culturale ed emotivo che ha profondamente cambiato le vite e il mondo, mettendo a nudo la fragilità e la vulnerabilità umana anche nel rapporto con la tecnologia. Se l'urgenza dei problemi del presente caratterizzati da livelli di complessità e da contraddizioni senza precedenti ha offuscato la possibilità di guardare lontano e di scavare nell'interiorità umana, dove si attingono quelle risorse necessarie per progettare e programmare insieme un futuro migliore, la storia insegna che è proprio durante o al termine di grandi crisi che la civiltà umana è stata sempre capace di concepire i progetti e le visioni migliori, impegnandosi in essi con libertà di spirito e leale collaborazione.

La pedagogia è da sempre impegnata nello sviluppo di riflessioni critiche sulle trasformazioni sociali in atto soprattutto in relazione a bambini, adolescenti e soggetti in formazione, nonché sui modelli educativi, fornendo indicazioni etiche, sociali, culturali, politiche ed economiche volte a delineare il profilo, per le future generazioni, di una nuova umanità, di un modo nuovo di essere cittadini di un paese che partecipano attivamente alla realizzazione del bene comune del loro territorio (Pinto Minerva, 2002; Santerini, 2004, 2010). In particolare, in questo preciso periodo storico, la riflessione pedagogica risulta finalizzata alla costruzione di modelli partecipati, basati su una forte etica della responsabilità, attraverso lo sviluppo di una mente critica che guarda ai problemi generali della propria comunità, attivandosi attraverso una maggiore partecipazione, prendendo coscienza delle conseguenze delle azioni umane, per una maggiore solidarietà tra umanità e natura (Pulcini, 2019). Sulla scia delle riflessioni pedagogiche, la scuola è stata chiamata a preparare le persone e le comunità di cui esse fanno parte alle sfide che i cambiamenti hanno generato, mettendole in condizione di affrontare tali trasformazioni e di adattarvisi con un impegno sociale comune e compartecipato. In questo senso, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica viene concepito come un processo che ha offerto l'opportunità di guidare il cambiamento alla luce di alcuni valori fondamentali condivisi come: il rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la giustizia sociale, la diversità culturale, la solidarietà internazionale e la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile; in quanto nuovo paradigma, può dare un contributo alla comunità in termini di sviluppo di resilienza, di competenze e di cambiamento nei comportamenti in un'ottica solidare, cooperativa e responsabile, come potenziale strumento di riflessione dentro e fuori il contesto scolastico, nel panorama delle criticità in corso.

Risulta chiaro però che per formare questa nuova consapevolezza occorre aumentare l'efficienza dei sistemi di istruzione e formazione e con essi del profilo delle

professioni dell'insegnamento al fine di avere una ricaduta sui livelli generali di abilità e competenze da sviluppare nelle studentesse e negli studenti, con l'impiego di approcci pedagogici innovativi e incentrati sui giovani in quanto cittadini futuro. Alcuni approcci pedagogico-didattici quali Philosophy for children, Debate e Service Learning possono promuovere l'azione civica e i valori civici-democratici nei contesti educativi scolastici ed extra scolastici poiché basati su una filosofia della complessità che può insegnare l'approccio sistemico di cui l'uomo necessita per riprogettare la propria vita, con l'augurio che i luoghi della formazione e della vita possano trasformarsi in cantieri di speranza al fine di costruire altri modi di intendere l'economia e il progresso, per combattere la cultura dello scarto, per dare voce a chi non ne ha, per proporre nuovi stili di vita (Papa Francesco, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Arena, G. (2020). *I custodi della bellezza. Prendersi cura dei beni comuni. Un patto per l'Italia fra cittadini e le istituzioni*. Touring club italiano.
- Arsena, A. (2020). Didattica a distanza e simulazioni di relazionalità nelle emergenze contemporanee. *Formazione & Insegnamento*, 3, 12-23.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Ed. italiana a cura di Fabio Dovigo, Roma: Carocci.
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.
- Cambi, F. (2009). Cittadinanza e intercultura oggi. In Galiero, M. *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola* (pp. 20-28). Bologna: Emi.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23, 13-22.
- Catarci, M. (2008). Educazione alla cittadinanza e scuola aperta in Aldo Capitini. In AA.VV., *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione* (pp. 115- 128). Firenze: Kairòs.
- Cittadinanzattiva (2020). *Sondaggio civico sulla didattica a distanza ai tempi del COVID 19*, maggio 2020. Estratto da: https://www.cittadinanzattiva.it/files/Report_DAD_def_-15_5_copy.pdf (vers.31/05/2020).
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles. Estratto il 10/07/2015, da <http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgpostsecondaria/memorandum.pdf>.
- Corradini, L. (2018). A proposito di educazione alla cittadinanza. "Reculer pour mieux sauter". *Rivista dell'Istruzione*, 6, 9-13.
- Commissione svizzera per l'UNESCO (2015). Educazione alla cittadinanza mondiale.
- Consiglio d'Europa (2016). Competenze per una cultura della democrazia.
- Cresson Pàdraig Flynn, E. (1995). *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva, Libro bianco su istruzione e formazione*. Bruxelles: Commissione Europea.
- De Angelis, M., Santonicola, M., Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, 3, 68-78.
- Delors, J. (2001). *Nell'educazione un tesoro, Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- Dal Passo, F., Laurenti, A. (2017). *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Aprilia: NOVALOGOS/Ortica editrice soc. coop.
- Dewey, J. (1938/2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina.
- Ellerani, P. (2013). I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio. *Formazione & Insegnamento*, 11, 2, 63-74.
- Giannandrea, L. (2020). La scuola e l'emergenza Covid-19. In Laneve, G., *La scuola nella pandemia* (pp. 66-74). Macerata: EUM.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(1), 203-220.

- laione, C. (2015). Beni comuni e innovazione sociale. *Equilibri*, 1, 60-72.
- Lipman, M. (2003, 2nd edition). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2002). Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini. In Cosentino, A. (Ed.), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia* (1991-2001) (pp. 11-27). Napoli: Liguori.
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G. e Kardefelt-Winther D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper*. Estratto da: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (Unesco), (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). L'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile. Estratto da: <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/it/home/berichterstattung/nationale-berichterstattung.html>.
- Ostrom, E. (1990/2006). *Governare i Beni collettivi*. Venezia: Marsilio.
- Palma, M. (2017). La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 319-335.
- Papa Francesco (26-28 marzo 2020). Lettera del Santo Padre Francesco per l'evento "economy of francesco". Assisi. Estratto il 10/10/2020 da: https://www.vatican.va/content/francesco/it/letters/2019/documents/papa-francesco_20190501_giovani-imprenditori.html.
- Papa Francesco (2015). *Lettera enciclica. "Laudato Si"*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Pastori, G., Mangiatordi, A., Pagani, V., Pepe, A. (2020). *CHE NE PENSI? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*. Estratto da: 0.Report DAD genitori 31 luglio 2020 bicocca.pdf.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pomarici, U. (2015). Crisi e conflitti nella democrazia contemporanea. "Variazioni" sui beni comuni. *Rivista di filosofia del diritto*, 1, 171-196.
- Poggi, A. M. (2019). *Per un «diverso» Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*. Fondazione per la scuola Compagnia San Paolo.
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 18 dicembre 2006, (2006/962/ CE).
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson
- Salmeri, S. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (EN): Edizioni Euno.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini, M. (2004). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Save the children (2020). *Back to School*. IPSOS. Estratto da: IPSOS per Save the Children - Back to School report.pdf
- Sicurello, R. (2016). Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche. *Foro de Educación*, 14(20), 71-103.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning: social networking e apprendimento attivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2015). La mission sociale dell'educazione e della scuola. *Pedagogia oggi*, 13-20.

Riferimenti legislativi

- D.M. 7 agosto 2020, n. 89, Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale
- Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica.
- Decreto Ministeriale 9 febbraio 1945, Programmi della scuola elementare.
- Decreto Ministeriale del 22 giugno 2020 n. 35, Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92
- Direttiva Ministeriale 8 febbraio 1996, n. 58, Programmi di insegnamento di Educazione Civica.
- Legge 20 agosto 2019 n. 92, Introduzione dell'insegnamento dell'Educazione Civica.
- Legge 22 maggio 2020, n. 35, conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, recante misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.
- Legge 30 ottobre 2008, n.169, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.
- Legge 6 giugno 2020, n. 41, Conversione in legge con modificazioni del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato.
- Ministero dell'Istruzione, Nota 11 marzo 2020, n. 318, Interventi Task Force emergenza Coronavirus.
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo.
- MIUR (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari.
- Nota del Ministero dell'Istruzione del 17 marzo 2020 n. 388, Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza.



Il valore della fiaba nel passato e nel presente.
La fiaba intesa come creazione originata dal connubio
tra profondità dell'anima umana e processi universali
The value of the fairy tale in the past and in the present.
The fairy tale as a creation originated by the combination
between the depth of the human heart and universal processes

Fausto Finazzi

Università degli Studi Niccolò Cusano – fausto.finazzi@unicusano.it

Marta Bonomi

Scuola Steiner di Varese – martabonomi1982@gmail.com

ABSTRACT

After a brief reference to the origins and the role that the fairy tale has played in the societies of the past, the present work intends to linger over a particular interpretation that can be given to the fairy tale, that is, as a useful tool for the search, in one's own interiority, of that awareness of the existence of man as an inhabitant not only of planet earth but of the entire universe, which primitive man had developed, but today has been lost. The desire, inherent in the human being, especially if of young age, to listen to a fairy tale, then brings us to the level of the teacher-student relationship. In particular, the analysis focuses on the role that the fairy tale can fulfill in the teaching of Steiner schools and on the opportunity to resort to the image and the representation of concepts for the success of educational communication, images that can prove to be full of expressive power. The image that the fairy tale can convey is fundamental for this type of communication, when it acts as a catalyst for the child's imagination.

Dopo un breve riferimento alle origini e al ruolo che la fiaba ha svolto nelle società del passato, il presente lavoro intende fare il punto su una particolare interpretazione che può essere data alla fiaba e cioè di strumento utile alla ricerca, nella propria interiorità, di quella consapevolezza dell'esistenza dell'uomo come abitante non solo del pianeta terra ma dell'intero universo, che l'uomo primitivo aveva sviluppato, ma che oggi è andata perduta. Il desiderio, connaturato all'essere umano, soprattutto se giovane, di ascoltare una fiaba, ci porta poi sul piano della relazione maestro-alunno. In particolare, l'analisi si sofferma sul ruolo che la fiaba può adempiere nella didattica delle scuole steineriane e sulla opportunità di ricorrere all'immagine e alla rappresentazione di concetti per la buona riuscita della comunicazione educativa, immagini che possono rivelarsi cariche di forza espressiva. L'immagine che la fiaba può veicolare risulta fondamentale per questo tipo di comunicazione, nel momento in cui agisce da catalizzatore della fantasia del bambino.

KEYWORDS

Fairy tale, Interpretation of fairy tales, Fairy tale in the educational relationship, Fairy tale in the Steiner schools.

Fiaba, Interpretazione della fiaba, Fiaba nella relazione pedagogica, Fiaba nelle scuole steineriane.

Premessa introduttiva¹

Tralasciando la disquisizione relativa alla distinzione tra fiaba e favola, ma riconoscendo che la fiaba ha origini più antiche della favola e si è evoluta nel tempo passando dalla forma della fiaba popolare, tramandata oralmente, alla fiaba d'autore, più recente e composta grazie alla fantasia e alla vena narrativa di uno scrittore, si vuole con la presente indagine analizzare il valore pedagogico della fiaba, quale può essere riconosciuto oggi, partendo da alcune interpretazioni che sono state date in relazione alla genesi e al significato della fiaba.

Proprio sulla lontana provenienza nel tempo della fiaba ha posto l'accento uno studioso russo, Vladimir Propp, il quale nel secolo scorso ha visto in essa il residuo di un atavico rito di iniziazione cui erano sottoposti in antico i giovani che passavano dall'età infantile all'età adulta. Si trattava di una cerimonia nella quale il giovane doveva affrontare delle prove di forza o abilità dimostrando così di poter entrare a far parte della comunità adulta.

Nel corso del tempo questi riti cessarono di essere celebrati e il racconto di tali eventi, tramandato di generazione in generazione, si arricchì di nuovi elementi fantasiosi e immaginari, frutto della fantasia delle persone anziane, sulle quali in genere ricadeva il compito o la spontanea iniziativa di riferire vicende e avvenimenti che avevano contrassegnato la storia della propria gente. Nacque in questo modo la fiaba. Vi è una stratificazione della narrazione che conduce alla fiaba e che può essere oggetto di analisi, e un'origine sostanzialmente folcloristica. (Propp, 2000, pp. 221-27)

Più in generale, e basandosi su interpretazioni date da altri studiosi, sembra ragionevole pensare che la fiaba, nei suoi contenuti, rispecchi sempre lo sforzo profuso dal bambino nel tentativo di superare le difficoltà che egli incontra durante la crescita, soprattutto nella prima parte della propria esistenza.

In particolare, a quest'ultimo proposito, è utile ricordare il senso dato dalla teoria psicoanalitica di Freud ai sogni, i quali hanno mostrato talvolta un palese collegamento con i contenuti di miti e fiabe.

Uno dei punti su cui c'era divergenza tra la visione di Freud e quella di uno studioso, suo collega, che aveva approfondito i problemi della psiche, e cioè Carl Gustav Jung, era l'interpretazione data al concetto di inconscio. Per Freud l'inconscio era quello individuale e rispecchiava storia e vissuti dell'individuo. Secondo Jung era necessario invece distinguere un inconscio individuale da un inconscio collettivo il quale ultimo aveva anch'esso dei riflessi sulla psiche individuale. In particolare, farebbero parte di quest'ultimo contenuti e immagini comuni a tutta

1 Il presente lavoro è frutto di una collaborazione dei due autori su un tema ideato da Fausto Finazzi. I paragrafi 1-3 e 6 sono stati curati dal prof. Fausto Finazzi, i paragrafi 4 e 5 dalla dott.ssa Marta Bonomi, docente nelle scuole steineriane.

The paragraphs 1-3 and 6 were edited by prof. Fausto Finazzi, the paragraphs 4 and 5 by Dr. Marta Bonomi, teacher in the Steiner schools.

una comunità e di provenienza atavica. Si tratta dei cosiddetti “archetipi junghiani” che egli vedeva inscindibilmente legati alla mitologia degli uomini primitivi. (Jung, 1977, pp. 15-68)

Sul solco tracciato da questa concezione si colloca il pensiero di quegli studiosi, i quali recuperano il ruolo svolto da queste immagini ancestrali per ribadire l'esistenza di un mondo spirituale che sta dietro al mondo fisico e che permette di spiegare l'origine delle immagini fiabesche. È questo un approccio alternativo al mondo della fiaba che può essere utile analizzare da vicino per valutare in quale misura la fiaba possieda un valore pedagogico e se, anche in assenza di finalità morali, essa possa essere ritenuta strumento positivo di intrattenimento dell'infanzia.

Esula, per altro verso, dal presente lavoro la finalità, pur interessante e costruttiva, di analizzare i metodi storico-geografici che sono stati avanzati per identificare e classificare forme e luoghi di origine delle fiabe.

Ci si prefigge, invece, di approfondire il significato che può essere attribuito alla fiaba e, a quest'ultimo proposito, si ritiene utile riconsiderare, tra le varie interpretazioni, quelle che hanno offerto qualche chiaro spunto per un recupero o rivalutazione in questa prospettiva del genere letterario in esame.

Si deve ricordare infine che maghi, streghe, orchi, fate e gnomi, che pure così sovente compaiono nella trama della fiaba, non sono personaggi la cui presenza è indispensabile per la qualifica della fiaba come tale; l'elemento fantastico che ne caratterizza la natura può emergere ed essere riconoscibile anche in racconti che vedono protagonisti soltanto esseri umani o animali.

1. Interpretazione della fiaba condotta seguendo il modello dettato dalla ricerca spirituale

Secondo Steiner, la poesia delle fiabe sgorga da sorgenti assai più profonde nella mente di quelle dalle quali proviene l'emozione che si prova di fronte alla tragedia o ad altre opere d'arte. Se prendiamo come esempio la tragedia, possiamo notare che in questo caso l'emozione che da essa ci deriva è legata al rapporto che si crea tra un uomo e gli avvenimenti del mondo esterno o, in altri termini, tra l'uomo e il destino, una immane forza che sovrasta l'uomo e che può colpirlo in una qualunque età o periodo della sua vita.

L'effetto che si prova di fronte ad una fiaba, invece, è un fatto più semplice ed elementare ma nel contempo anche più profondo. La poesia o il sentimento che sperimentiamo di fronte al racconto di una fiaba ci riporta alle esperienze più profonde dell'inconscio e, da questo punto di vista, possiamo dire che si tratta di un qualcosa di universale, o meglio, di universalmente umano.

È nota a tutti, d'altra parte, e costituisce un fatto condiviso l'esperienza del sogno. Questa esperienza è l'espressione di processi e conflitti che avvengono nelle zone più profonde dell'inconscio e che non sono, tra l'altro, prerogativa esclusiva dello stato di sonno ma che appaiono pure nello stato di veglia; è proprio in tali occasioni che lambiscono, emergendo in superficie, la coscienza dell'uomo, il quale ha modo di acquistarne, così, lucida consapevolezza.

Nel corso della storia dell'uomo sulla terra la sua “coscienza”, la sua consapevolezza del mondo è mutata. L'uomo primitivo aveva un rapporto diverso con l'universo: i fatti che si svolgevano nella sua interiorità, nella sua anima, avevano una sorta di collegamento con fatti che avvenivano nell'universo. Tale sentimento, tale “chiaroveggenza” originaria è andata perduta.

Inoltre, nelle interiorità più profonde della psiche, albergava il desiderio di qualcosa, come accade quando, spinti dalla fame, si desidera qualcosa da mangiare. Questo desiderio trovava soddisfazione nelle immagini fiabesche. Fiabe, miti, leggende, se non esistevano, venivano create. In antico l'anima popolare avvertiva in modo più nitido e distinto rispetto ad oggi il bisogno spirituale di immagini fiabesche. Negli strati più profondi dell'anima umana giaceva l'impulso di rivolgersi alla fiaba o, se non c'era, di crearla.

Il legame della fiaba con il mondo reale ci viene mostrato con grande efficacia da una nota fiaba (Steiner, 2008, p. 18) raccolta dai fratelli Grimm. È la fiaba del bambino e del rospo. Un bambino condivide abitualmente il suo pasto con un rospo, ma il rospo possiede la caratteristica di bere soltanto latte. Un giorno il bambino, che parla al suo rospo come potrebbe parlare a un coetaneo o a un altro essere umano, lo esorta a mangiare anche il suo pane e non limitarsi a bere il suo latte. La madre, che si trovava nelle vicinanze, ode il discorso e corre verso i due, uccidendo il rospo. Il bambino, afflitto a causa del gesto compiuto dalla madre, prima si ammala, e poi muore.

La comune esperienza ci insegna che il bambino può crearsi una sorta di compagno, di figura immaginaria che lo accompagna sempre e con il quale egli condivide eventi piacevoli e spiacevoli, gioie e dolori che incontra nel corso della propria vita infantile. Questo fatto provoca spesso la reazione del genitore che cerca, compiendo un gesto non consono e difficilmente giustificabile, di dissuaderlo da tali comportamenti. Esso si traduce in un sentimento di afflizione per il bambino che si sente privato di qualcosa che avverte come appagante o rassicurante.

Quanto appena esposto intende anche insegnarci il fatto che la fiaba sta all'anima come il cibo sta all'organismo, è pane per l'anima come il cibo è linfa vitale per il corpo.

Un'altra considerazione importante è la seguente: esistono senza dubbio affinità tra la leggenda e la fiaba, tuttavia è possibile affermare che probabilmente la fiaba è più antica e più universale della leggenda, per lo meno delle leggende, e sono frequenti, che trattano delle vicende di eroi. Infatti, queste ultime narrano fatti limitati a determinate situazioni che vedono coinvolti gli uomini e questi ultimi sono descritti soltanto in una certa età della loro vita, mentre le fiabe ritraggono esperienze che possono essere riferite all'uomo senza alcuna ulteriore restrizione, all'uomo come si presenta in tutte le età della sua vita.

D'altra parte, la fiaba riassume nelle sue immagini anche un comune stato d'animo che tocca l'uomo nel momento in cui si desta dal sonno, e cioè "il non sentirsi al risveglio all'altezza delle forze della natura".

Ciò spiega perché nelle fiabe spesso compaiono i giganti con i quali l'uomo deve misurarsi ed entrare in competizione. L'anima, riprendendo il possesso del corpo, si avvede del fatto che, con ciò stesso, ritorna nell'ambito del mondo fisico e deve combattere contro le forze che lo compongono e che lo minacciano. È il passaggio dal mondo dello spirito a quello della natura. A questo punto l'anima non può far altro che rivolgersi all'unica arma che ha a disposizione, e cioè l'astuzia.

A riprova di questo si può ricordare un'antica fiaba (ivi, pp. 29-31) che narra di un uomo il quale stava camminando nella sua strada maestra quando, ad un tratto, giunse nei pressi di un'osteria. Ordinò una zuppa, ma mentre mangiava, molte mosche si avventarono sul piatto per procurarsi del cibo. Il protagonista della fiaba mangiò la zuppa e una volta finita colpì le mosche con le mani e ne uccise cento in un colpo. L'oste, dopo aver assistito alla scena, appese un cartello sulla schiena

dell'uomo che avvertiva: "Quest'uomo ha ucciso cento in un colpo". Il protagonista della fiaba riprese il cammino e giunse ad un castello ove stava affacciato alla finestra un re, proprietario del castello. Quando il re lo vide e lesse il cartello lo fece chiamare e gli fece una proposta. Gli disse: "Nel mio paese vengono periodicamente dei gruppi di orsi che provocano danni e spavento, però tu, che hai ucciso cento in un colpo, sei in grado di affrontarli e perciò io ti vorrei prendere al mio servizio". L'uomo accettò ma chiese come ricompensa laute paghe e pasti abbondanti. Arrivato il giorno in cui gli orsi sconfinarono nel paese del re, l'uomo preparò molte cose da mangiare che piacciono agli orsi e le collocò in bella vista. Gli orsi divorarono tutto e si riempirono di cibo in misura tale da non potersi quasi più muovere. L'uomo ebbe gioco facile nell'eliminarli uno ad uno e quando il re seppe che gli orsi erano stati debellati, soddisfatto, fece all'uomo un'altra proposta. Disse: "Il mio paese è infestato anche da giganti e io avrei bisogno del tuo aiuto anche per sconfiggere loro". E l'uomo trovò il modo di sconfiggere, mediante l'astuzia, anche i giganti.

Dal contenuto di questa fiaba si possono far discendere un paio di considerazioni. Anzitutto appare rappresentato lo scontro dell'animo umano contro le forze della natura e precisamente nell'immagine dell'uomo che sconfigge prima gli orsi e poi i giganti. In secondo luogo nel contenuto della fiaba troviamo quanto risiede nell'inconscio di ogni persona e cioè la sensazione di poter far fronte alle forze della natura, che appaiono come gigantesche e soverchianti se confrontate con le forze fisiche dell'individuo, attraverso il ricorso agli strumenti di lotta offertigli dall'astuzia.

Inoltre possiamo affermare che la fiaba è la forma più semplice attraverso la quale è possibile esprimere le esperienze più profonde che avvengono nell'anima dell'uomo.

La fiaba, afferma Steiner, è adatta così all'adulto come al bambino. Affonda le sue radici nelle profondità dell'esistenza e nella parte più profonda della natura umana, ed è proprio per questo che "il bambino ha bisogno della fiaba come nutrimento per la sua anima". Ma anche l'adulto sente il richiamo, per gli stessi motivi, esercitato dalla fiaba e vi ritorna volentieri. (Ivi, p. 33)

Tutto ciò a condizione che si tratti di una vera fiaba. A questo preciso proposito è opportuno ricordare che le fiabe, proprio per il fatto di essere tramandate da persona a persona, di generazione in generazione, rischiano sempre di trovarsi alterate oppure arricchite di elementi che sono soltanto il frutto della fantasia di coloro che le hanno trasmesse. La vera fiaba, invece, è quella che risulta, anche dopo aver subito vari passaggi intermedi, consegnata a distanza di tempo nella sua forma originaria.

2. Distinzione tra mondo sensibile e mondo spirituale come chiave necessaria per accedere alla comprensione di una fiaba.

Rimanendo nell'ambito dell'ottica steineriana, la distinzione di fondo dalla quale occorre partire per capire le immagini fiabesche è quella tra mondo fisico e mondo spirituale. Spesso l'uomo non riesce a trovare quello che cerca nel suo mondo quotidiano e quindi va a cercarlo negli archetipi del mondo spirituale. È il caso, emblematico, della fiaba, rievocata da Steiner, nella quale vi è un re che cerca la sposa più adatta e, poiché non gli è possibile trovarla nel mondo materiale, non può fare altro che rivolgersi al mondo spirituale; ma è per interpretare qualunque fiaba che si dovrà fare riferimento alle esperienze astrali dell'uomo che costituiscono il suo mondo spirituale.

Le esperienze astrali non sono altro che le esperienze ancestrali dell'uomo che poi si sono tradotte in fiabe. E proprio perché le fiabe sono il riflesso o la narrazione di esperienze astrali, possiamo constatare come le fiabe, apparse nelle diverse lingue e nelle diverse parti del mondo, presentano molti tratti in comune.

Si parla qui di fiabe, perché è questo l'oggetto di discussione, ma i criteri proposti per l'interpretazione delle fiabe possono, almeno in certa misura, essere estesi, per Steiner, a miti e leggende.

Naturalmente, come è stato già detto, l'interprete deve saper distinguere gli elementi originari della fiaba da quelli aggiunti in conseguenza dei vari passaggi che esse hanno dovuto attraversare per giungere fino a noi. È facilmente intuibile, infatti, che nella transizione da una generazione all'altra, dalla versione consegnata in una certa epoca o in un certo luogo rispetto a quella ritrovata in un tempo successivo o in altra latitudine geografica vi possano essere state apportate storpiature o varianti.

L'epoca nella quale gli uomini avevano una relazione con il mondo spirituale, tuttavia, è al tramonto. L'uomo del mondo odierno si allontana sempre di più dal mondo spirituale e quindi le fiabe, ove siano opera di uomini contemporanei, non sono più vere fiabe, ma racconti che possono avere vario stile e contenuto e che in realtà hanno una diversa natura.

Come esempio di fiaba antica e particolarmente pregnante di significati, Steiner cita la seguente (ivi, pp. 52-60), qui di seguito esposta in sintesi, la quale è tratta da raccolte di fiabe popolari ungheresi.

C'era una volta un vecchio re, il quale aveva tre figli e tre figlie. In punto di morte disse ai tre figli di eseguire le seguenti sue ultime due volontà. In primo luogo di dare le tre sorelle in moglie ai primi che le avrebbero chieste e in secondo di non recarsi mai in un certo luogo nel bosco.

I tre figli si diedero subito da fare per eseguire le volontà. La prima sera sotto la finestra del castello si fece avanti una persona chiedendo una figlia del re ed essi providero senza indugio gettandola dalla finestra. La sera successiva la scena si ripeté ed essi gettarono dalla finestra la seconda sorella. La terza sera stesso copione.

Privatisi della compagnia delle sorelle, i tre fratelli furono spinti dalla curiosità di sapere perché non avrebbero mai dovuto recarsi nel luogo del bosco indicato dal padre. Una sera si recarono sotto il pioppo del bosco indicato dal padre, accesero un fuoco e si misero a dormire mentre uno di loro restava di guardia con la spada in mano. Mentre passeggiava avanti e indietro vide accanto al fuoco un drago a tre teste. Decise di sfidarlo e, intrapresa una lotta col drago, lo vinse e poi lo sotterrò, ma senza dir nulla ai fratelli. Tornati al castello la mattina, progettarono di ripetere l'esperienza la sera successiva e così fecero. Questa volta, però, a fare la guardia fu il secondo fratello ed ecco che, accanto al fuoco, mentre gli altri dormono, egli scorge un drago a sei teste. Lo affronta, lo vince e lo seppellisce, ma non racconta nulla ai fratelli, cosicché essi rimangono all'oscuro di tutto. La terza sera si recano di nuovo nello stesso luogo, accendono un fuoco e incaricano il fratello più giovane di fare la guardia. Mentre dormono, il fratello di guardia nota accanto al fuoco un drago a nove teste e si preoccupa di sconfiggerlo. Ma quando l'ha sconfitto, il fuoco si è spento. Perché i fratelli non trovassero il fuoco spento, decise di andarlo a cercare e si mise in cammino. A un certo punto trovò un gran fuoco con tre giganti che dormivano accanto ad esso. Ebbe così la possibilità di procurarsene un po', ma, mentre se ne andava con il fuoco, una piccola parte di esso cadde sopra un gigante, il quale si svegliò. Il gigante lo afferrò e lo mostrò agli altri due. I giganti volevano ucciderlo, ma poiché essi stavano cercando per loro tre figlie di re e non erano in grado

di procurarsele, lui li convinse a stringere un patto. Sarebbe andato lui alla ricerca delle tre donne e, se avesse avuto bisogno di loro, li avrebbe avvisati tirando il filo di un gomitolo che si portava appresso e srotolava poco per volta, la cui estremità opposta era rimasta in possesso dei giganti. Giunto al castello ove si trovavano le tre sorelle vi entrò e trovò in una stanza una delle sorelle in un letto di rame. Dopo averle sfilato un anello d'oro che portava al dito e continuando a perlustrare il castello, trovò la seconda sorella sopra un letto d'argento. Tolsse anche a lei l'anello e se lo infilò al dito. Infine, trovò la terza sorella sopra un letto d'oro e la privò dell'anello che portava al dito come negli altri due casi.

Nel frattempo si era accorto che esisteva una entrata attraverso la quale si poteva fare ingresso nel castello, entrata però che aveva una apertura di piccole dimensioni. Allora pensò di chiamare un gigante per farlo entrare da quella porta. Quando il gigante arrivò e infilò la testa nella piccola porta, cercando a fatica di entrare, il figlio di re prese la spada e gli tagliò la testa. Fece la stessa cosa con il secondo gigante e poi con il terzo.

A questo punto decise di tornare dai fratelli che ancora dormivano perché non era ancora spuntato il giorno. Insieme, decisero di tornare tutti a casa, ma il fratello più giovane non disse nulla ai fratelli di quanto era accaduto, così come avevano fatto loro nelle sere precedenti.

Quando, molto tempo dopo, i tre fratelli presero la decisione di sposarsi, il fratello più giovane li portò a quel castello dove vivevano le tre figlie di re. Il più giovane si sposò con la donna che dormiva sul letto d'oro e che era la più bella. Diventando così principe ed erede del suocero, dovette trasferirsi in un paese straniero. Passato un certo tempo però, il principe sentì il desiderio di rivedere la sua patria e, d'accordo con la moglie, decise di partire alla volta del suo paese. Il suocero tuttavia lo ammonì, dicendogli che se fosse partito avrebbe perso la moglie, che sarebbe stata rapita, e avrebbe rischiato di non vederla mai più.

Una volta partiti e giunti alla frontiera la moglie scomparve, sicché il principe tornò dal suocero per chiedergli come poteva avere indietro la moglie. Il suocero gli rispose che l'avrebbe ritrovata nel paese bianco, allora il principe ripartì per cercarla. Il viaggio alla ricerca della moglie scomparsa non fu breve. Lungo la strada egli si dovette imbattere in tre castelli, abitati inaspettatamente da ciascuna delle tre sorelle che, nel frattempo, erano andate sposate a draghi, ove chiese informazioni riguardo alla direzione da prendere per giungere al paese bianco, ma senza successo. Solo un lupo che abitava nel terzo castello seppe indicargli la strada e fu convinto anche ad accompagnarlo fino ad un monte dal quale si poteva vedere il paese.

Il principe arrivò subito ad una sorgente d'acqua dove si fermò per dissetarsi e in quel frangente fu avvicinato proprio dalla sposa rapita. Costei raccontò di essere finita come moglie di un mago il quale possedeva un cavallo fatato così veloce, che se lei fosse fuggita, sarebbe subito stata riacciuffata dal mago, che si sarebbe servito del cavallo per inseguirla. Ma disse anche che se il principe avesse lavorato per un certo tempo presso una vecchia che viveva ai confini del paese, sarebbe stato da essa ricompensato con un puledro velocissimo.

Durante il suo percorso verso l'abitazione della vecchia, il principe salvò la vita ad un pesciolino, ad una formica ed infine ad una volpe. E ciascuno di loro diede al principe, come dimostrazione di riconoscenza, un fischiotto, con la promessa che, se lui si fosse trovato in difficoltà, avrebbe potuto ricevere aiuto usando il fischiotto.

Arrivato dalla vecchia, prese servizio come garzone per la durata di tre giorni, ma la vecchia lo avvertì che, se non avesse portato a termine gli incarichi, sarebbe stato ucciso. La vecchia, il primo giorno, dopo avergli somministrato una minestra con il sonnifero, lo mandò a pascolare tre cavalli. Lui si addormentò e, quando riprese conoscenza, i tre cavalli erano spariti. Allora, ricor-

datosi dei fischiotti, si mise a fischiare e notò che in una vicina sorgente d'acqua erano accorsi tre pesciolini d'oro. Quando li toccò essi si trasformarono in tre cavalli e in questo modo egli poté tornare dalla vecchia con i tre cavalli. Il giorno successivo la vecchia, somministratogli il sonnifero con la minestra, gli ordinò di andare a pascolare i cavalli ed egli, una volta uscito con i cavalli e poi addormentatosi a causa del sonnifero, si risvegliò accorgendosi che i cavalli non c'erano più. Soffiato nel secondo fischiotto, fu subito raggiunto da tre formiche d'oro, le quali, dopo che il principe le ebbe toccate, si trasformarono in tre cavalli, cosicché, anche stavolta, egli fu salvo.

Il terzo giorno la vecchia escogitò un piano. Somministratagli la minestra con il sonnifero, lo mandò al pascolo con i cavalli. Stavolta però, dopo che lui si era addormentato, trasformò i cavalli in tre uova d'oro e le mise sotto la propria sedia. Il principe, risvegliatosi e notata l'assenza dei cavalli, fischiò nel terzo fischiotto e vide che in questo modo aveva fatto arrivare una volpe. La volpe gli disse di agire nel seguente modo: lei sarebbe andata nel pollaio a fare schiamazzi per far accorrere in quel luogo la vecchia, mentre lui, nel frattempo, avrebbe potuto raggiungere le uova sotto la sedia. E così fecero: appena la vecchia udì il trambusto si precipitò nel pollaio per vedere che cosa stava accadendo e così il principe poté approfittarne per toccare le uova d'oro che si trovavano sotto la sedia. Appena furono toccate, le uova si trasformarono in cavalli e perciò, quando la vecchia fu ritornata, trovò i tre cavalli e dovette così constatare che il servizio, che lei aveva chiesto al giovane, era stato pienamente adempiuto.

A questo punto la vecchia fu costretta a chiedere al giovane che cosa desiderava come compenso per il servizio svolto. Lui chiese il puledro che in quei giorni era nato. Con il puledro, che in pochissimi giorni era già diventato un cavallo velocissimo, si recò nel luogo ove era trattenuta la sua sposa. La fece salire sul cavallo per poter tornare insieme nel loro paese, ma quando il mago che l'aveva rapita se ne accorse, li rincorse per riprendersi la giovane ragazza. Ci fu un tumultuoso inseguimento fino a quando il cavallo che stava dietro, alle loro calcagna, improvvisamente si impennò e fece precipitare dalla sella il malvagio rapitore. Liberatisi dall'inseguitore, il principe e la sua sposa poterono far ritorno al loro paese dove vissero a lungo felici.

Il filosofo austriaco, che riporta nei suoi testi la fiaba di cui sopra, intravede in alcuni suoi passaggi gli elementi fondamentali da prendere in considerazione per iniziare un percorso di interpretazione. In particolare l'attenzione sembra debba concentrarsi sul motivo del drago, il motivo delle tre sorelle gettate via, il motivo della vittoria contro i draghi, il motivo dell'astuzia, il motivo del connubio tra anima razionale e mondo esterno.

Il karma finale, o comunque uno dei momenti decisivi per cogliere il filo conduttore della storia, è rappresentato dall'imbattersi del figlio del re nelle tre sorelle che egli aveva precedentemente assegnato a coloro che le avessero richieste, allontanandole in questo modo da sé. Questo fatto non può essere trascurato nel processo interpretativo da seguire per attribuire un corretto significato alla narrazione nel suo complesso.

La fiaba, in conclusione e secondo il punto di vista qui preso in esame, è certamente il frutto di esperienze che l'uomo ha sperimentato e accumulato in epoche remote, e non, come qualcuno potrebbe pensare, il prodotto della fantasia popolare, ma risponde anche alla profonda esigenza, così dell'uomo come del bambino, di ripercorrere sentieri e percepire sensazioni che risalgono ad esperienze di vita ancestrali.

Più in generale, a parere del filosofo, fiabe e leggende devono entrare a far parte dei piani di studio relativi ai primi anni di scuola. (Steiner, 2012a, p. 153) E'

importante che al bambino, nelle primissime fasi dell'istruzione, vengano narrate e che poi sia lui a ripeterle, per acquisire familiarità con il linguaggio parlato. Accanto e parallelamente a queste narrazioni non si deve scordare il ruolo che deve assumere il linguaggio delle forme, ossia il disegno. E' bene che il bambino venga presto introdotto al disegno delle forme, che sarà il primo passo del cammino che lo condurrà all'acquisizione della scrittura.

D'altro canto, la fantasia che caratterizza la trama delle fiabe è, in pari tempo, il fattore personale che deve sfruttare l'insegnante per svolgere la sua attività di insegnamento e la componente della mentalità infantile che deve essere stimolata per agevolare l'apprendimento. (Steiner, 2015, p. 101)

3. Il concetto trasmesso per mezzo dell'immagine nella relazione pedagogica

*“Le fiabe sono per l'anima un tesoro.
Quel che danno allo spirito sussiste oltre la morte e,
in altre nostre vite sopra la Terra,
porterà i suoi frutti.
Esse ci fanno presagire oscuramente il vero e, dal presentimento,
la nostra anima trae la conoscenza che a tutti noi occorre nella vita”.*

RUDOLF STEINER – “La prova dell'anima” O.O. 14

Rudolf Meyer (1935), studioso di antroposofia e profondo conoscitore di miti, saghe, leggende e fiabe, sosteneva che come non si può immaginare una primavera senza fiori, perché sarebbe triste e contro natura, così non si può immaginare un'infanzia senza fiaba. Un'umanità cui la fiaba risultasse indifferente o noiosa sarebbe paragonabile ad un essere umano che non sa più gioire di fronte allo sbocciare dei fiori, alla stagione che rinvigorisce: depresso e disseccato, l'uomo sarebbe privo di quelle forze interiori che proprio i personaggi della fiaba risvegliano e nutrono.

Il mondo della fiaba è un mondo pieno di meraviglie e le meraviglie piacciono ai piccoli, ma piacciono anche ai grandi. Gli adulti, però, faticano a capire tale mondo; essi devono riconquistarlo attraverso la conoscenza, mentre il bambino comprende il significato profondo del racconto attraverso il cuore ed il sentimento, che nutrono immagini interiori.

Nel periodo attuale del materialismo, del rigoroso pensiero scientifico, un buon concetto deve essere il più preciso possibile e, a causa di ciò, si presenta definito e statico. L'immagine, invece, è per sua natura inesauribile né immobile perché non è definita né fissa.

Con l'evoluzione del pensiero scientifico, i concetti tendono a diventare sempre più circoscritti; al contrario, l'immagine si presenta sfuocata, non ha mai contorni precisi. Nell'arte figurativa si raggiunge una comunicazione artistica più profonda quando, non delineando il contenuto del mondo del colore attraverso la riga fine, si opera attraverso sfumature. Se pensassimo a superfici di colore dove non si percepiscono confini definiti, avremmo l'idea dell'immagine.

La maggior parte degli esseri umani di questa epoca vive nel mondo dei concetti e ha perso il mondo dell'immagine.

“Dovrà arrivare una terza grande fase evolutiva in cui saremo capaci di vivere entrambi i mondi. Non avremo più immagini senza concetti, non più concetti

senza immagini, ma avremo la capacità di muoverci sovraneamente, liberamente sia nell'uno sia nell'altro livello. Potremo compiere trapassi infiniti tra l'immagine ed il concetto, abitando nell'immagine in modo così creativo che da essa sorgano sempre nuovi contenuti che si esprimono in concetti. Successivamente, questi contenuti, questi concetti che, per loro natura sono aridi, faranno rinascere il desiderio di rituffarsi nella pienezza inesauribile dell'immagine". (Archiati, 2009)

Questo costante rapporto tra immagine e concetto si esprime, nella sua completezza, nella relazione pedagogica. Tale processo avviene quando un maestro trova il modo più appropriato per presentare qualsiasi argomento (concetto), attraverso la creazione di immagini accessibili ai bambini.

Rudolf Steiner sottolinea quanto sia importante che il maestro che racconta le immagini della fiaba, viva la convinzione assoluta che nella fiaba siano contenute verità imprescindibili, cioè che la fiaba sia vera.

La vera fiaba è quella che può essere percepita spiritualmente:

"Chi, dal punto di vista della ricerca spirituale, cerchi di raggiungere le sorgenti della poesia delle fiabe, le trova nell'anima umana in posizione assai più profonda di quelle cui essa attinge quale creatrice o spiritualmente fruitrice di altre opere d'arte.....quando cerchiamo di destare in noi un sentimento per quanto è presente nelle fiabe, siamo portati a dire che quanto si esprime in esse non è riconducibile all'uomo in una determinata situazione di vita, non è un'esperienza umana strettamente circoscritta, ma è tanto profondamente ancorato nello sperimentare umano da meritare la qualifica di universalmente umano....quanto si esprime nella fiaba ha radici tanto profonde nell'anima che l'uomo sperimenta il medesimo fatto, indipendentemente se si trova nell'età infantile, nell'età di mezzo o se è già vecchio". (Steiner, 1999, p. 8)

Le fiabe, dunque, parlano un linguaggio universale perché vibrano in luoghi nascosti dell'anima umana, in un'atmosfera quasi di sogno. La tendenza ad interpretare ogni cavillo della fiaba, cercando significati, collegamenti, concetti, non consente di percepirne il messaggio universale; essa, attraverso immagini straordinarie, trasmette contenuti viventi e veri vicini all'uomo, alla sua vita, alle prove che ognuno deve sostenere per andare avanti nel cammino evolutivo.

Se si pensa alla storia della fiaba, si può comprendere meglio quanto fino ad ora esposto: essa viene da un lontano passato, dai primordi della vita dell'uomo sulla terra, quando egli era ancora legato ai mondi spirituali e all'intero universo. La vita dell'anima dell'uomo di altri tempi era così attiva che riceveva direttamente dal mondo spirituale, attraverso ispirazioni, il contenuto delle fiabe; in uno stato di coscienza tra il sonno e la veglia, durante un'esperienza spirituale, il saggio le narrava ad un pubblico di soli adulti. Le fiabe, in quei tempi, si tramandavano solo per via orale e portavano un insegnamento morale, affinché, attraverso le immagini, l'uomo potesse essere educato. Esse, anche oggi, sono grandi e meravigliosi quadri che in immagini simboliche rappresentano la vita ed il cammino di ogni uomo, attraverso il superamento di prove, difficoltà, tentazioni, solitudine, perdita di se stessi e ricerca della propria essenza.

"Si suscita così il sentimento che le cose ivi presenti sono per l'anima umana ogni volta tanto nuove, individuali ed originali, che non si vorrebbero portare ad espressione altrimenti che in forma di fiabe, perché si sente che non è possibile un altro modo di parlarne". (Ibidem)

Quando si legge una fiaba, sembra di seguire un percorso lungo il quale si snodano momenti drammatici, di ricerca, di gioia e si concludono sempre con un lieto fine. Le vere fiabe finiscono bene; così come la vita trova i suoi risvolti di bellezza, così la gioia che segue la prova, l'amore che trionfa sul male, rappresentano un cammino evolutivo che ogni uomo compie negli spazi della vita; del resto, se si guardano in modo più distaccato gli eventi della propria esistenza, ci si accorge che i dolori e le prove maturano e consentono alle persone di crescere.

Le fiabe, quindi, sono un linguaggio per l'anima di ogni uomo; esse attingono a conoscenze o intuizioni spirituali lontane e si ripresentano sotto forma di immagini nell'animo umano.

“Di fronte a nessun'altra opera d'arte quanto alla fiaba, si può sentire di avere una gioia intima dell'immagine immediata e nello stesso tempo, sapere dell'esistenza animica profonda dalla quale è scaturita la fiaba stessa: proprio come l'uomo può sapere tutto della chimica degli alimenti e tuttavia gustare un buon boccone, così è anche possibile sapere qualcosa delle esperienze animiche profonde, solo sperimentate e non coscienti che vivono nel mondo indicato nelle immagini fiabesche”. (Ivi, p. 16)

Per concludere possiamo dire che le fiabe non sono prodotti della fantasia, ma sono esperienze di intuizione spirituale antica, tramandate, nel tempo, in modo fedele dai depositari di una grande saggezza ispirata.

Nel XVIII secolo i fratelli Grimm, figli del Romanticismo, hanno profondamente avvertito il valore della narrazione e hanno voluto riconsegnare all'umanità qualcosa che le appartiene intimamente. Essi provavano un istintivo sentimento di venerazione per la sapienza infantile della fiaba.

Wilhelm Grimm disse: “Tutte le fiabe sono ciò che resta di una fede risalente ai tempi più antichi che, in un insieme di immagini, esprime cose soprassensibili. Questa miticità è paragonabile ai pezzettini di una pietra preziosa andata in frantumi, sparpagliati sul terreno ricoperto di erba e di fiori, riscoperti ora dall'occhio acuto. Il significato di ciò è andato da lungo tempo perduto, ma ancora lo si intuisce e dà alla fiaba il contenuto mentre, al contempo appaga il desiderio del meraviglioso. Le favole non sono mai meri giochi di colore di una fantasia priva di contenuto” (Grimm, citato in Omodeo, 2014).

A differenza di altri, infatti, i fratelli Grimm non si sentirono mai autorizzati a rielaborare la forma poetica delle fiabe. Essi volevano recuperare in modo intatto quanti più frammenti di quella pietra preziosa andata in frantumi. Avvertivano che la fiaba è un vero e proprio canone in cui, come un tesoro nascosto, è preservata la sacra identità di un popolo e degli uomini ad esso appartenenti.

Ancora oggi, quando un maestro della scuola Waldorf si accinge a raccontare una fiaba dei fratelli Grimm, è fondamentale che sappia quali sono i contenuti della stessa ed il loro profondo significato. Il maestro, vivendo nella verità della fiaba, mentre racconta, comunica al bambino forze che sono per lui tra le più importanti che esistano, non solo per la crescita animica, ma anche per la sua crescita corporea.

Molti avvenimenti che le immagini della fiaba esprimono, raggiungono contenuti fisiologici, processi corporei.

“Le sorgenti dell'atmosfera fiabesca, della poesia delle fiabe, riposano nelle profondità dell'anima umana! Le fiabe sono presentate in immagini perché eventi esteriori devono dare un aiuto per produrre come un nutrimento spi-

rituale per la fame che scaturisce dalle esperienze caratterizzate dai segreti universali...siamo ben lontani dalle esperienze stesse, ma le possiamo sentire risuonare nelle immagini delle fiabe". (Steiner, 1999, p. 21)

Possiamo altrimenti dire che ciò che il pedagogo comprende della fiaba, agisce sul bambino in modo incisivo; se un maestro che racconta una fiaba non ne ritiene vero il contenuto, toglie al bambino le forze vitali che proprio la stessa fiaba è in grado di nutrire.

Così, il maestro diventa il celebrante che, nel narrare la fiaba, si rende partecipe e operatore di un rito sacro e profondo per lo sviluppo del bambino, fin nella sua più profonda interiorità. Le immagini della fiaba che agiscono, sono quanto più vive e vere, quanto maggiormente lo saranno nell'interiorità del maestro che racconta.

Per potere meglio comprendere questa realtà è necessario capire dove agiscono e lavorano le fiabe.

"...Nelle fiabe vive un elemento più generalmente umano che accompagna l'anima umana dal primo all'ultimo respiro, lungo tutte le età della vita. Perciò non ci stupiremo se la fiaba condensa nelle immagini, anche una profonda esperienza dell'anima..." (Ibidem)

4. Il ruolo della fiaba nella didattica delle scuole steineriane

Se scorriamo le diverse tappe evolutive del bambino, principalmente lungo i primi due settenni, possiamo osservare, attraverso il punto di vista dell'Antropologia così come concepita da Rudolf Steiner, quando si manifesta l'anima del bambino.

Il presupposto a ciò è pensare che il bambino stesso sia un essere totalmente costituito di sostanza spirituale che si incarna in un corpo fisico; attraverso tappe di inserimento sempre maggiore nell'involucro che conterrà la materia spirituale, si compie il processo di armonizzazione fra l'elemento terrestre e quello celeste del bambino.

Non è un caso che proprio il giorno del compleanno ai bambini degli asili Waldorf si racconti di un angioletto che affacciandosi al balconcino d'oro, cerca due persone, le fa conoscere, fa in modo che si sposino e comincino a cercare il loro bambino, così che l'angioletto accompagna tra stelle e pianeti l'anima del piccolo fino alle porte della casa dei genitori iniziando così il suo cammino sulla terra.

Il bambino, fino a circa il nono anno, vive e percepisce le esperienze del mondo attorno a sé, con grande nostalgia verso il mondo spirituale da cui proviene.

Fino a circa sette anni, l'anima del bambino è così esposta al mondo circostante, che l'educatore, maestro o genitore, deve trasmettere al piccolo bambino il "buono" di ogni cosa, così che egli possa prendere fiducia nel mondo in cui, circa attorno al dodicesimo anno, inizierà a completare la propria discesa.

Ogni volta che il bambino compie un passo, deve poter avere la fiducia nel mondo che lo accoglie. L'educatore dovrà scegliere quali immagini buone dovrà offrire ai bambini, perché possano nutrire il loro sentimento morale. Ciò non significa solo distinguere il bene dal male, ma poter sperimentare attraverso un gesto buono, generoso, altruista, il sentimento dell'altro uomo.

Come sono le immagini che nascono dalle fiabe?

Al bambino piccolo si raccontano fiabe di gesti di bontà, ad esempio, *La regina delle api* dei fratelli Grimm, è una stupenda fiaba dove il "grullo", alla ricerca dei

suoi altri fratelli, incontra e aiuta creature della natura, api, formiche ed oche che altrimenti subirebbero angherie da altri fratelli. Nel momento in cui tutti sono chiamati ad affrontare una prova, ecco che le stesse creature che sono state aiutate e salvate dal "grullo", corrono in soccorso dei fratelli per liberare le principesse del castello da un profondo incantesimo.

Se proviamo a pensare al gesto del grullo, all'altruismo che ha dimostrato verso le creature della natura, possiamo pensare che attraverso queste immagini il bambino può vivere il sentimento della generosità, del rispetto, dell'altruismo e sapere che gli esseri con cui è stato buono possono restituire tale bontà e generosità. Che grande e meraviglioso insegnamento per l'anima aperta e fragile del piccolo bambino!

"...Poiché nel bambino l'entità umana è unita in maniera ancora primordiale con tutta l'esistenza e con tutta la vita, il bambino ha bisogno della fiaba come nutrimento per la sua anima. Nel bambino può muoversi ancor più liberamente la rappresentazione di una forza spirituale che non deve venir irretita in concetti teorici, astratti, a rischio di devastare l'anima infantile". (Ivi, p. 26)

Credo sia opportuno, a questo punto, prima di proseguire, chiarire un concetto importante: spesso si assiste ad interpretazioni di fiabe, a tentativi di ricerca del significato più profondo per poterlo spiegare ai bambini; questo meccanismo di intervento del pensiero sulla vita di sentimento, paralizza l'azione della fiaba nel bambino.

Egli vive immerso nelle atmosfere della fiaba, in uno stato simile al sogno (i bambini più sono piccoli, più sono rapiti dal racconto; se si ha occasione di guardare i loro visi durante il racconto di una fiaba, si incrociano sguardi sognanti, bocche aperte, corpi immobili); il bambino si allontana dalla vita sveglia della coscienza attiva e si rifugia in una zona di immagini che risuonano di mondi spirituali da cui proviene.

Il "grullo" raccontato a dieci bambini, avrà dieci forme diverse, potrebbe avere i capelli biondi per qualcuno, essere rosso per qualcun altro, avere occhi verdi, azzurri, grigi, marroni, braccia lunghe...

Più le fiabe sono antiche più la loro origine risiede in dimensioni sconosciute all'uomo adulto odierno, ma, di certo, conosciute all'animo dei bambini.

Ora, si può ritenere di dovere spiegare la funzione del grullo, il suo significato rispetto alla morale della fiaba, ma ciò creerebbe nel bambino una frattura tra le sue personali immagini e quelle imposte dal mondo adulto.

Ogni educatore dovrebbe chiedersi: "che cosa voglio trasmettere a quel bambino con questa fiaba? Quali immagini buone vorrei che si sviluppasse in lui? Quale fiaba è più indicata per un bambino piuttosto che per un altro?"

L'età propria delle fiabe, che va dai quattro ai nove anni, si alimenta di un numero sempre crescente di racconti tratti sia dalla propria cultura, sia da quella di altri popoli. Inizialmente si scelgono racconti che descrivono un destino semplice (*La pioggia di stelle, cappuccetto Rosso, Rosaspina, Biancaneve, I sette capretti*)².

Dopo i cinque anni, si aggiungono generalmente fiabe con uno sviluppo più complesso, che rivela i primi tentativi di lotta tra le potenze buone e quelle cattive per il dominio dell'animo umano. I bambini devono essere in grado di seguire l'intreccio ed è perciò importante che la scelta venga fatta tenendo conto della situazione sia dei piccoli ascoltatori, sia dell'ambiente, sia della stagione (si raccon-

2 Le fiabe citate sono tratte dalla raccolta *Le fiabe del focolare* di J.e W. Grimm, Einaudi.

tano fiabe adatte al periodo autunnale, invernale, primaverile ed estivo). Nella vita degli asili Waldorf ogni giorno si racconta la fiaba: può essere sempre la stessa, ripetuta nella settimana così che attraverso lo scorrere dei giorni arrivi ad ogni bambino, anche a quello che fatica maggiormente nella creazione di immagini, oppure può essere allestito un teatrino in rima dedicato ad un personaggio di cui si festeggia la ricorrenza (S.Michele, S.Martino, S.Giovanni, sono alcune tra le festività che scandiscono il ritmo dell'anno nelle scuole Waldorf).

La fiaba arriva ad ogni bambino che, mentre ascolta, mette in moto la sua creatività nella produzione delle immagini. Questa attività rende elastica la sua mente e, una volta varcata la soglia della scuola, lo predispone ad apprendere con minore fatica.

Può accadere che alcuni bambini abbiano paura di alcuni personaggi malvagi; tuttavia se si racconta la fiaba senza drammatizzare o interpretare con differenti timbri di voce o atmosfere di paura, il bambino vive dentro di sé la propria personale esperienza del male e sarà ciò che lui può sopportare o immaginare.

È bene non privare la fiaba dell'immagine del male, poiché, se la fiaba è un'opera d'arte che racconta un cammino evolutivo, togliendo l'immagine stessa del male si priverebbe del suo significato profondo, che risiede proprio nella facoltà di superamento delle difficoltà.

Durante il primo anno di scuola (il bambino ha dunque 7 anni), si raccontano fiabe tratte dai Fratelli Grimm o dalla tradizione russa.

Le trame si infittiscono, le prove si complicano, così come la vita animica del bambino si colma di esperienze provenienti dal "mondo buono" mentre si affaccia al "mondo bello".

La relazione con la sfera spirituale si sta piano piano iniziando a socchiudere, tuttavia è insita nel bambino ancora quella fiducia verso il mondo e apertura verso l'altro uomo.

Il maestro di prima classe accoglie gli alunni con una storia, a volte cercata tra i testi, a volte inventata; i bambini si affidano al maestro ed iniziano insieme un viaggio che durerà otto anni.

Si lascia il mondo incantato dell'asilo e il settennio del buono e si compiono i primi passi verso la prosecuzione della discesa dell'individualità. Una parte delle forze che durante il primo periodo hanno lavorato per consolidare il corpo del bambino si libera e, attraverso lo sviluppo del pensiero, si trasforma in forze per l'apprendimento nella didattica.

Ogni aspetto di essa, nella prima classe elementare, è portato attraverso il racconto di fiabe:

l'alfabeto, i numeri, le quattro operazioni. I disegni e le esperienze artistiche sono collegati al racconto della fiaba settimanale.

Il maestro prepara alla lavagna disegni della fiaba o della lettera o del numero, che verranno mostrati dopo il racconto. Ogni bambino, in seguito, li disegnerà sul quaderno, tenendo come traccia il disegno del maestro.

Talvolta a ciascun bambino può essere affidato il disegno di una sola scena della fiaba, così che, unendo i disegni, si possa creare l'intera composizione della storia.

I disegni vengono appesi al muro e lasciati per l'intera settimana; ogni volta che si cambia fiaba, si tolgono i disegni, o le pitture, per lasciare spazio alle nuove esperienze artistiche.

In questa fase, la fiaba deve essere *bella*: una bella storia, raccontata con un linguaggio adeguato all'età del bambino e che possa evocare belle immagini. Deve essere *buona*, ovvero portare un messaggio positivo. Deve essere *vera*, cioè deve raccontare fatti concreti che capitano nella vita di tutti i giorni.

La narrazione delle fiabe non termina allo scadere della prima classe; il racconto si svolge, in forme diverse, in tutto il percorso di studi degli otto anni.

Dall'incanto delle fiabe, si giunge, in seconda classe, alle favole: storie di animali con peculiari atteggiamenti, sapientemente messe in confronto con racconti di vite di Santi, per poi culminare nella storia di San Francesco di Assisi, del suo rapporto con gli animali e del suo messaggio di umiltà.

Durante il nono anno, quando perciò il bambino frequenta la terza classe, avviene un distacco dal mondo spirituale più pronunciato dei precedenti; il bambino vive una separazione interiore, si copre di dubbi, domande, riflessioni sulla vita e sull'esistenza, il bene ed il male prendono forma, nascono le polarità: qualcuno comincia ad essere antipatico, qualche compagno più simpatico.

Il rapporto con i genitori diventa talvolta difficile; si delinea un passaggio, una soglia e, non a caso, nelle scuole Waldorf tale periodo è chiamato "anno del Rubicone".

Si assiste alla metafora della Cacciata dal Paradiso: il bambino scende, a volte precipitando, sui confini della terra, dove l'uomo può non essere più riconosciuto così buono e così bello.

Il piano di studi suggerisce di accompagnare questo anno particolare con il racconto della Creazione, dal libro della Genesi. Non si tratta di una catechesi, bensì di un racconto di una storia sacra che parla di uomini che lasciano la dimensione divina e che cessano per alcuni momenti di affidarsi a Dio. D'altro canto, questa separazione mostra ai bambini come l'uomo abbia avuto la necessità di creare mestieri che lo rendessero abile alla sopravvivenza nel mondo e che lo potessero distinguere da altri uomini, trovando il senso della vita nella propria abilità. Qui comincia una sorta di storia dell'uomo, che non poggia sulla comune linea del tempo, ma che, attraverso la narrazione riferita a vicende accadute molti anni prima di noi e che rievocano quel mondo spirituale da cui l'uomo gradualmente si allontana, instaura così un rapporto col divino del tutto distante dalla simbiosi iniziale.

In quarta classe il bambino ha necessità di confermare a se stesso il proprio stare nel mondo, dunque chiede storie che dimostrino come l'uomo si guadagni il proprio posto, anche affrontando e combattendo Divinità ostili. Si entra in un percorso di racconti e leggende mitologiche che riguardano il mondo nordico. Leggende, tragedie, avventure si intrecciano nello scorrere dei racconti di quarta classe, come fili intricati di matasse da sciogliere. Il mondo si fraziona ulteriormente, ci sono i buoni, i cattivi, le femmine, i maschi, i belli, i brutti.

"...La tragedia rappresenta le esperienze dell'anima umana a contatto con le potenze delle quali il poeta dice che derivano dal grande, gigantesco destino... esso si delinea e ci fa dire che gli intrecci, i fili che si devono avvolgere e poi svolgere nella tragedia, stanno in determinate esperienze individuali dell'anima umana a contatto col mondo esterno". (Steiner, 1999, p. 8)

La storia del mito prosegue come racconto nella quinta classe: eroi leggendarî dell'antica Grecia, divinità capricciose si intrecciano nella vita di racconti della classe.

Miti antichi, originari della Mesopotamia, dell'India, fino alle divinità Egizie e alle storie delle piramidi, accompagnano i primi mesi della quinta. Durante questo anno si assiste ad un assestamento quasi geometrico della forma: i fanciulli acquistano proporzioni corporee, si osserva la geometria insita nell'uomo e nel mondo della botanica. Arrivano le prime storie di avventure di uomini di cui si ha testimonianza scritta, la prima storia dell'Iliade, dell'Odissea. I ragazzi cominciano a

vivere un processo di immedesimazione in eroi che più vibrano di stati d'animo simili ai loro. Ancora non si parla di storia, eppure si fa storia attraverso i racconti e si susseguono immagini di civiltà che hanno contribuito alla storia di ogni uomo.

Si giunge poi in sesta, al dodicesimo anno; nuovamente si assiste ad un ulteriore distacco, i maestri sanno che durante questo anno i ragazzi arrivano a rifiutare la figura dell'insegnante, mettendola continuamente in discussione. Ci si allea, si combatte, si conquista, divide et impera; siamo nell'antica Roma e i racconti degli imperatori, dei grandi conquistatori alle prese con barbari e popoli sconosciuti, ricoprono il percorso della sesta classe fino a giungere alle porte del Medioevo.

Feudi, vassalli, valvassori, boia, eremiti, monaci, eroi della storia medievale si intrecciano nei racconti di settima classe, fino a giungere ai grandi uomini del Rinascimento. Leonardo, Michelangelo, Raffaello, entrano nella vita dei ragazzi attraverso biografie, esperienze artistiche, letture e poesie; il racconto diventa interdisciplinare, la storia si evolve, ma l'uomo non si perde.

Persino in ottava dove la storia moderna e quella contemporanea diventano racconti di vite di grandi uomini, la dimensione umana non si tralascia.

La principessa della fiaba è Giovanna D'arco o Clorinda o Beatrice, il principe è Tancredi, Ulisse, Enea, Achille; il grande saggio è Gandhi, il gigante gentile Michelangelo; ogni personaggio che ha vissuto nella mente del bambino e ha riposato e germogliato per tutti gli anni nel suo cuore si trasforma in un eroe, oppure in un uomo di grande sapienza che attraverso l'intelletto supera i conflitti; oppure ancora quel lupo cattivo, che nell'immaginario del bambino rappresenta il male, si trasforma nella tentazione della maga Circe o in Loki, oppure ancora in altri personaggi che hanno inneggiato al male e alla guerra.

Tutto si collega in un grande cerchio che fluisce per otto anni, dove in prima la fiaba getta i ponti per la storia dell'ottava classe, passando attraverso la mitologia della quarta e della quinta.

Il maestro della scuola Waldorf racconta, narra e ogni volta che prepara una storia può trovare la risorsa per lavorare sulla classe, su bambini, ragazzi, atteggiamenti della classe e peculiarità.

"Fiabe e leggende sono come un angelo buono, dato all'uomo alla nascita, conforme alla sua patria, per il suo pellegrinaggio terreno; perché gli sia fedele compagno per tutta la vita e, appunto perché gli si offre come compagno, renda la sua vita una vera fiaba interiormente animata" (Ivi, p. 27)

Considerazioni conclusive

Il bambino col suo stadio di coscienza ci riporta all'uomo del passato e quando inventa dei personaggi, in particolare quando inventa un compagno di gioco, che per lui è una realtà, ci mostra quanto sia reale l'esperienza del sovrasensibile. Il genitore che di fronte a questa esperienza si allarma, può affliggere il bambino coi suoi rimproveri o con le sue domande; il bambino non si sente capito e può arrivare fino al punto di ammalarsi. La fiaba "Il rospo e il bambino" racconta proprio questo: c'è un bambino che divide sempre il suo pasto con un rospo, ma quest'ultimo beve solo latte; il bambino gli parla come se fosse un essere umano e un giorno gli dice che deve mangiare anche il suo pane. La madre, nell'udire questo discorso, accorre e uccide il rospo. Il bambino ne soffre e si ammala fino a morire.

In questo modo la fiaba racconta eventi reali, presenta loro sotto forma di im-

magini: guai a tarpare le forze in germe del bambino! In un certo senso la fiaba fa da amplificatore di quegli stati d'animo che restano normalmente inconsci e che non comprendiamo, ma esercitano un'attività entro di noi, proprio come succede col cibo di cui abbiamo perso coscienza appena ingoiato. Come una persona che gusti un cibo, pur non sapendo quel che succede nel suo stomaco, può studiarne la teoria su un libro, così, ciascuno di noi, che non ha coscienza di quel che succede nel suo profondo, dalle immagini delle fiabe può capire a livello animico quello che succede.

La fiaba dunque è alimento per i bambini e nutrimento per le loro giovani anime. Più i bambini avranno nutrito la loro capacità di creare immagini, maggiore sarà la possibilità che concetti di difficile comprensione possano trovare strada nella mente del bambino e trovare risoluzione.

Si può pensare di immaginare lo svolgimento di un teorema geometrico, si può ripercorrere attraverso immagini lo svolgimento di un esperimento di fisica precedentemente svolto in classe, ogni esperienza che nella vita quotidiana scolastica viene portata nella forma pratica, può essere ripercorsa attraverso le immagini dai bambini o dai ragazzi che dovranno riscriverne il contenuto sui quaderni.

La capacità di creare immagini è viva in loro e resta attiva in ogni momento della vita scolastica.

Il maestro ha il compito di nutrire questa possibilità, anche quando i ragazzi saranno più grandi. L'insegnamento nelle scuole Waldorf è vivente; ogni materia, affinché sia appresa nel modo più completo dai bambini, necessita di essere penetrata di immagini. Solo così tutto ciò che viene appreso a scuola penetra nel corpo vitale, diviene memoria e successivamente conoscenza.

Sotto altro riguardo, l'analisi che è stata fin qui condotta ha dato importanza particolare a quelle interpretazioni che assegnano alla fiaba un significato ulteriore e recondito rispetto a quello che può esserle attribuito accostandosi ad essa spinti da una semplice e ingenua curiosità, come quella riferibile a un soggetto di età infantile.

Lo stesso Steiner, tuttavia, che si è preso qui a modello per questo tipo di concezione, difende la fiaba anche da un punto di vista più strettamente pedagogico, nel momento in cui pone in risalto l'utilità di un insegnamento che non trascuri l'esigenza di stimolare la fantasia naturale del fanciullo. Questa posizione emerge con particolare evidenza quando pone sotto accusa coloro che sostengono il principio pedagogico consistente nel dovere di attenersi in modo rigoroso alla presentazione di nozioni mai disgiunte dalla realtà sensibile esteriore. (Steiner, 2015, pp.100-101)

Più precisamente egli ritiene che il giovane in età evolutiva, negli anni che vanno dal sesto o settimo al nono anno, ha l'estrema necessità di uno sviluppo della fantasia, promosso attraverso l'elemento fiabesco. In questo arco di tempo dello sviluppo, il bambino non opera una chiara distinzione tra sé e l'ambiente circostante, cosa che avverrà tra il nono e il decimo anno, ed è questo il momento in cui è particolarmente raccomandato il racconto di tutto ciò che forma l'ambiente umano attraverso il ricorso alla fiaba.

Il filosofo austriaco ci suggerisce a chiare lettere due principi pedagogici. (Ivi, pp. 102-103 e *passim*) Le due cose che hanno la priorità nell'insegnamento che si compie nei primi anni di scuola sono: a) il ricorso all'elemento artistico per comunicare ai bambini una qualunque percezione; b) agire sulla fantasia del bambino per trasmettergli tutto ciò che si riferisce all'ambiente umano, ma nel far questo l'insegnante deve dimostrare tutte le sue doti creative, perché solo così

potrà mettere il bambino nelle reali condizioni di poter essere a sua volta creativo.

In altri termini e con riferimento al primo principio si deve sottolineare l'utilità di presentare al bambino non concetti astratti, espressi attraverso formule linguistiche, bensì la rappresentazione di quei concetti attraverso immagini aventi immediata efficacia espressiva. Così, per richiamare l'esempio addotto dallo stesso Steiner, se voglio insegnare il concetto di immortalità dell'anima, farò ricorso al paragone della farfalla che vola via dalla crisalide, allo stesso modo in cui anche l'anima immortale vola via dal corpo.

Fino all'età di nove anni il bambino non distingue tra cose viventi e cose senza vita. (Steiner, 2012b, pp. 32-33) Tutto per lui è animato. E, di conseguenza, dovrà comportarsi l'insegnante nello svolgere il suo ruolo: tenere conto di questo fatto. Ecco perché tutto ciò che viene presentato al bambino deve avere la forma della fiaba, della leggenda, del racconto animato. Animali, piante, cose inanimate devono essere trattate alla stregua dell'antropomorfismo, e l'abilità del maestro si riconosce nell'uso artistico che egli fa della sua fantasia per animare nella maniera più semplice tutto ciò che circonda il bambino.

Alla luce di quanto precede si può dire che la fiaba conserva a tutt'oggi il valore di strumento educativo valido per la formazione linguistica del bambino, anche se il suo potenziale didascalico, morale e umano deve sfidare la concorrenza svolta dalla favola, con il suo testo più breve e con il suo significato più diretto. Il contesto che racchiude la fiaba può essere, d'altra parte, ricco di particolari storici, di ambientazioni geografiche, di elementi culturali che aggiungono al racconto una funzione didattica supplementare, pur nel carattere fantastico assunto dalla trama complessiva.

La semplicità del linguaggio, il ricorso a personaggi autori di gesta eroiche, l'azione svolta in uno scenario il più delle volte ambientato in paesaggi naturali, come boschi, campi, prati, ruscelli ecc. non possono non svolgere un ruolo positivo nel compito di catturare l'attenzione del bambino.

C'è poi un altro aspetto (Orlando Cian, 1981, pp. 30-33) della questione che riguarda la fiaba intesa come racconto. La fiaba può essere raccontata dall'adulto al bambino, ma esiste anche la fiaba creata dal bambino, magari sulla falsariga di ciò che ha appreso ascoltando l'adulto che narra la fiaba classica. Il bambino, cioè, può diventare egli stesso autore di un nuovo racconto, sia pure ispirato a ciò che ha sentito narrare. E da qui scaturisce tutta la problematica relativa alle modalità, al valore umano ed educativo per lo stesso educatore, ecc. collegabile al bambino che, inventando, in questo modo dà sfogo alle sue esigenze espressive più profonde.

Concludendo: pur rimanendo la fiaba un genere letterario riservato a una certa fascia di istruzione, come la novella e i romanzi d'avventura, non è ancora giunto il momento di sottrarla alle scelte da mettere a disposizione dell'educatore contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Archiati, P. (2009). *Il mondo delle fiabe*, Monaco: Archiati Verlag.
Calvino, I. (2019). *Sulla fiaba*, Milano: Mondadori.
Freud, S. (2019). *L'interpretazione dei sogni* (ed. or. 1899), Torino: Boringhieri.
Jung, C.G. (1977). *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, Torino: Boringhieri.
Jung, C.G. (1980). *L'uomo e i suoi simboli*, Milano: Longanesi.

- Meyer, R. (1935). *Die Weisheit der deutschen Volksmärchen* (La saggezza delle fiabe popolari), Stuttgart: Verlag der Christengemeinschaft.
- Omodeo, L. (2014). *Il mondo incantato della fiaba*, Libera Conoscenza.
- Orlando Cian, D. (1981). *Il bambino e il racconto*, Bologna: Pàtron.
- Propp, V. J. (2000). *Morfologia della fiaba* (ed. or. 1928), Torino: Einaudi.
- Sermonti, G. (2019). *Alchimia della fiaba* (ed. or. 1989), Torino: Lindau.
- Steiner, R. (1999). *La poesia delle fiabe alla luce della scienza dello spirito*, Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2008). *La poesia delle fiabe alla luce della scienza dello spirito*, Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2012a). *Arte dell'educazione. III-Conversazioni di tirocinio e conferenze sul piano di studi*, Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2012b). *L'educazione come arte*, Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2015). *Il rinnovamento dell'arte pedagogico-didattica mediante la scienza dello spirito*, Milano: Editrice Antroposofica.
- Wundt, W. (1929). *La psicologia dei popoli. Lineamenti di una storia psicologica dell'evoluzione dell'umanità*, Torino: Bocca.

Luca Capra

Comune di Milano – Direzione Educazione - luca.capra@comune.milano.it

Nicola Lovecchio

Università degli Studi di Bergamo - nicola.lovecchio@guest.unibg.it

ABSTRACT

Play is instinctive and multifaceted for children. It represents a golden biological way for the development of children (real influence on physical, cognitive, emotional and social sides) and become a strong support for learning process. The learning, in fact, could take advantage from the play and the corporeal engagement for general competencies. Different points of view on this phenomenon and consideration on learning process to investigate the crucial role of play for a new scholastic approach and a permanent mind set on teacher action.

Il gioco è un fenomeno multiforme istintivo, vitale e universale per l'uomo. Il gioco oltre a rappresentare la modalità biologica privilegiata dello sviluppo infantile (influenzando le dimensioni fisico-motorie, cognitive, emotive, relazionale...) è un potente mezzo per l'apprendimento. Apprendimento che trova nel gioco e nel coinvolgimento corporeo degli individui, un veicolo fisico-concreto per favorire competenze non solo motorie.

Un'analisi di diverse prospettive del fenomeno gioco con considerazioni sui processi di apprendimento per poi indagare il ruolo del gioco come mezzo per un rinnovamento della didattica scolastica e della figura dell'insegnante a scuola come habitus mentale.

KEYWORDS

Play, Learning, Teaching, Education, Change.

Gioco, Apprendimento, Didattica, Educazione, Cambiamento.

Introduzione¹

Da una prospettiva psicobiologica, antropologica ed evolutzionistica, possiamo affermare che il gioco libero è il mezzo attraverso il quale si esprime l'istinto biologico e naturale dei bambini all'autoformazione. Autoformazione che per lo studioso è educazione ovvero la trasmissione culturale che permette a ogni nuova generazione umana, in qualunque gruppo sociale, di acquisire e accrescere abilità, sapere, usi e valori (in altri termini; cultura) della generazione che l'ha preceduta (Gray, 2015).

Gli studi dei più importanti autori che si sono occupati del gioco in relazione allo sviluppo dei bambini (tra cui Piaget e Vygotskij rivestono un ruolo di primo ordine) sottolineano come il gioco svolga un ruolo fondamentale nella crescita integrale del bambino; permettendone lo sviluppo in ogni sua dimensione: cognitiva, fisico-motoria, affettiva-emotiva e socio relazionale (Schaffer, 2005; Braga, 2005).

Questo perché ogni azione che i bambini fanno volontariamente è un gioco. I piccoli sono sempre pronti a trasformare tutto in gioco: per loro la distinzione tra serietà e gioco, tra finzione e realtà, risulta ancora piuttosto sfumata (Bondioli, 1996).

Per il bambino non vi è, quindi, distinzione tra gioco e apprendimento: giocare è imparare (Lovecchio, 2002).

1. Prospettive teoriche sul gioco e l'apprendimento

Come illustrato da Piaget, lo sviluppo e l'apprendimento dell'uomo partono dal corpo, in un periodo iniziale della vita che lo studioso svizzero ha nominato senso motorio. È però interessante sottolineare che la modalità corporea rimane per tutta la vita la forma preferenziale per l'apprendimento (Lodi, 2014; Gamelli, 2011) perché dal corpo e nel corpo transita e si incarna il sapere e si costruisce la nostra conoscenza (Manuzzi, 2002). Infatti, il corpo rappresenta il punto assoluto da cui osserviamo il mondo e attraverso cui costruiamo le nostre idee come, per esempio, lo sguardo che è il mezzo fisico attraverso il quale incontriamo gli altri e il contesto (Schenetti, 2016) e per cui impariamo o gestiamo rapporti. La realtà, per esempio, per l'uomo nasce dal movimento perché pur esistendo indipendentemente dal soggetto; essa esiste solo in quanto e fin dove la persona agisce a livello senso-motorio (Manuzzi, 2002).

Già Piaget e Vygotskij erano concordi nel ritenere che lo sviluppo non ha luogo in un non-luogo e che la conoscenza è costruita attraverso l'impegno attivo del bambino con l'ambiente (Schaffer, 2005) e che conduce lo sviluppo del pensiero dal concreto all'astratto (Gray, 2015; Braga e Morgandi 2012; Schaffer, 2005; Braga, 2005; Manuzzi, 2002; Vygotskij, 1981) grazie allo sviluppo del gioco.

Diversi studiosi hanno affermato come il gioco, e dunque l'apprendimento (Lovecchio, 2002) si sviluppi meglio a partire da una condizione sociale. Vygotskij, infatti, dalla sua prospettiva socio-costruttivista trova nell'apprendimento e nel gioco, dei processi che evolvono dal livello individuale a quello sociale (Schaffer, 2005): il gioco tra bambini della stessa età e con competenze simili (e in questa

1 Attribuzioni: Luca Capra ha redatto l'introduzione, il paragrafo 1, e le conclusioni. Nicola Lovecchio è autore del paragrafo Discussione - Implicazioni sulla didattica. Il paragrafo Riflessioni su azioni possibili è esito di un lavoro congiunto.

immagine possiamo immaginare molto bene soprattutto le classi della scuola primaria), segue un modello di sviluppo per il quale prima il bambino è uno spettatore del gioco, poi passa al gioco solitario, poi a quello parallelo e successivamente a quello associativo per terminare con forme sociali e cooperative (Braga e Morgandi, 2012; Braga, 2005).

Affermare che il bambino sia inizialmente uno spettatore significa affermare che egli sia inserito in un contesto sociale, o perlomeno diadico, dal quale apprendere attraverso l'osservazione e l'ascolto; questo poi lo porterà a provare a svilupparsi in autonomia per poi tornare ad una forma sociale per condividere e procedere nuovamente nello sviluppo. Infatti, è facile osservare che, pur in una stessa classe di età, difficilmente i bambini che giocano (o che studiano insieme), avranno esattamente le stesse identiche competenze e abilità ma è testimonianza di uno sviluppo tramite un'interazione sociale, anche se solo visiva o uditiva.

È proprio la differenza di abilità e competenze e/o di età a portare e a stimolare la crescita e lo sviluppo dei bambini. Possiamo immaginare ora i bambini della scuola dell'infanzia di sezioni eterogenee: grazie alla presenza dei bambini più grandi e/o più competenti, i più piccoli hanno la possibilità di svolgere e apprendere attività che sarebbero troppo complesse, difficili o pericolose se vi si dedicassero da soli o con i coetanei; giocare con i bambini più grandi permette ai più piccoli di imparare in quella che Vygotskij ha definito zona di sviluppo prossimale.

Inoltre, è opportuno ricordare che i bambini quando diventano coscienti di stare giocando, introducono una distanza tra azione e pensiero, tra le situazioni reali e il loro significato: cioè entrano in un'area di sviluppo potenziale: nel gioco è come se il bambino cercasse di superare il proprio livello di comportamento (Vygotskij, 1981).

Giocare con i bambini più grandicelli e/o più competenti permette poi ai bambini più piccoli di imparare grazie all'osservazione e all'ascolto e se un adulto fosse presente con il suo esempio e guida possono anche essere sostenuti affettivamente ed emotivamente (Gray, 2015).

Anche i bambini più grandi però traggono degli apprendimenti dal giocare con i bambini più piccoli: mettersi nel ruolo del maestro/a provando a spiegare, illustrare e insegnare, non solo favorisce lo sviluppo della creatività, cercando possibili soluzioni per far capire bene ai più piccoli, ma permette un apprendimento più profondo e consapevole (oggi diremmo competente).

Il gioco rappresenta, inoltre, il motore della regolazione emotiva in quanto fonte dell'autoregolamentazione e dell'autodeterminazione che si raggiunge attraverso quelle regole che ci si autoimpone per raggiungere il piacere. Il rispetto della regola, pur rappresentando un limite, aiuta il bambino a contenersi e a determinarsi per raggiungere il piacere. La regola, che rappresenta un limite, viene caricata emotivamente da un sentimento positivo (affezione appunto) che è lo stesso provato giocando...quindi affezionandosi al gioco ci si 'innamora' anche della regola che lo contiene (Braga, 2005).

Ma il gioco non ha a che fare con lo sviluppo emotivo solo in quanto ricerca del piacere e quindi di un benessere psico-emotivo ma anche per essere momento privilegiato per riconoscere le emozioni che si vivono e quindi medium per esprimerle ed elaborarle. Attraverso il meccanismo dello scambio delle parti (Braga, 2005) il bambino interpreta i soggetti adulti della sua sfera (mamma, papà, insegnante...) esprimendo le emozioni che per primo ha vissuto su di sé e può 'impadronirsi' del proprio mondo interno, di quello esterno e della relazione tra i due.

Il gioco sociale permette anche di aumentare le proprie competenze socio-emotive e relazionali: per dare sviluppo al gioco bisogna, infatti, accontentare tutti (Gray, 2015). Le regole del gioco non sono determinate dalla sola individualità, ma vanno condivise e accettate da tutti perché il gioco possa continuare. In ragione di ciò, il gioco favorisce anche lo sviluppo del linguaggio e la simbolizzazione: si determina lo sviluppo dell'empatia fra pari e il riconoscimento delle intenzioni degli altri (si veda a questo proposito gli studi sui neuroni a specchio).

Il gioco insegna che i conflitti e le dispute si risolvono a parole, discutendo e scendendo a compromessi, pena la fine del gioco stesso. Insegna che le regole si possono cambiare, di comune accordo con tutti i giocatori, in quanto bisogna trovare regole con cui tutti siano d'accordo perché il gioco continui. Attraverso il gioco, si può anche insegnare un esercizio democratico e cioè che le regole si possono cambiare perché esse sono solo ciò che una società ha stabilito come norme. Il gioco insegna proprio come le regole dei giochi e quelle del mondo stesso possano venire modificate, cambiate, annullate o migliorate.

Tutti questi apprendimenti permettono di condividere le parole di Bateson (1976) per cui il gioco non è il nome di un atto ma è la cornice di altro che sta accadendo. Un fenomeno metacognitivo nel quale si realizzano potenzialità (Antonacci, 2012) e si sperimentano repertori variabili (Manuzzi, 2002).

2. Discussione - Implicazioni sulla didattica

Quanto illustrato ci permette ora di fare alcune considerazioni a livello di pratiche didattiche.

Se si apprende a partire dal corpo, il corpo deve essere sempre coinvolto nell'apprendimento, e non relegato su una sedia dietro a un banco.

Troppo spesso, infatti, viviamo una scuola ancora troppo ancorata al libro come unico sussidio, come unico strumento e mezzo per l'apprendimento, e il banco nell'aula come contesto: il paradosso di oggetti e spazi concreti, che invece di aprire possibilità, incatenano ad una didattica completamente astratta e che passa sul canale preferenziale dell'oralità (e.g. Kanizsa, 2007; Mantegazza & Seveso, 2006).

Quanto abbiamo mostrato ci manda un messaggio importante: è necessario ribaltare la prospettiva e provare ad educare a partire dal concreto, per poi solo dopo passare ad un livello astratto, cognitivo e metacognitivo.

È necessario che l'apprendimento avvenga prima per via esperienziale (e solo successivamente si radichi anche a livello astratto), così come teorizzato da molti pedagogisti, studiosi e maestri tra i quali, possiamo citare per primo, Rousseau; e Dewey e Montessori. Bisogna liberarsi dalla falsificazione operata da un certo pensiero filosofico che fa del corpo una materia priva di intelligenza, bisogna uscire dal dualismo corpo/mente, che ha creato gerarchie di valori per cui ai piani inferiori un corpo intriso di soggettività, umori, sensazioni che non produce sapere mentre al piano superiore il mondo delle idee e della conoscenza oggettiva. È opportuno interrogarsi sui processi di apprendimento, sul valore delle percezioni/emozioni e al loro rapporto con le cognizioni.

Assumere il corpo come punto di partenza per la didattica e portare quindi sul piano della concretezza le esperienze che si propongono significa mettere in relazione gli individui con il mondo e tra di loro. Questo si traduce in una natura sociale dell'esperienza. E se, come abbiamo cercato di mostrare, l'apprendimento si svolge e risulta ottimale attraverso la via sociale (e solo dopo può raggiungere

e consolidarsi in una dimensione individuale) perché a scuola troppo spesso, ancora, si insegna che ognuno deve imparare da sé? Perché la scuola e la didattica sono improntate solo o quasi su una modalità trasmissiva del sapere che va dal singolo, l'insegnante, ad un'altra individualità, il bambino?

Eppure, sono molti i testi che parlano di cooperative learning, peer-to peer, classe ribaltata e di come queste metodologie abbiano risvolti positivi sulla didattica e sul gruppo classe; così come sono molti i testi che si occupano del rapporto tra spazio e apprendimento: lo spazio stesso come motore della scoperta e dell'apprendimento.

Dovremmo perseguire una didattica socio-costruttivista: una didattica che privilegi una costruzione condivisa e socializzata del sapere. Una costruzione della conoscenza relazionata all'ambiente reale e concreto.

Permettere all'apprendimento di avvenire per la via sociale in gruppo classe, in piccoli gruppi, in triadi o coppie, non solo comporterebbe i vantaggi sopra citati ma rafforzerebbe anche il senso di appartenenza e svilupperebbe un più forte attaccamento alla comunità (scolastica in primis).

Perché quindi, cerchiamo, ancora oggi, di educare i nostri ragazzi contro la loro stessa predisposizione biologica?

2.1 Riflessioni su azioni possibili

Per far sì che avvenga questo cambiamento, due sono i focus di attenzione su cui brevemente ci soffermeremo: uno è a livello di policy, l'altro è a livello personale e individuale di ogni singolo docente.

Chi scrive è convinto che il cambiamento della scuola, sia possibile solo se questi due livelli interagiscano tra loro in maniera reciproca e sinergica.

È necessario che a livello governativo si prenda coscienza del ruolo fondamentale che la scuola riveste nella società e di conseguenza si scelga di tutelarla e di incentivare nuove pratiche, sviluppando una maggior consapevolezza rispetto alle necessità reali e assicurando gli investimenti necessari.

Inoltre gli enti governativi dovrebbero promuovere maggiormente la formazione in servizio dei docenti affinché le metodologie didattiche possano cambiare, attuarsi, sedimentare e strutturarsi.

Questo passo è già stato avviato grazie, ad esempio, a leggi come la 107/2015, comma 124, dove viene sancito che la formazione in servizio deve essere strutturale, obbligatoria, permanente e parte integrante della funzione docente; o a misure come la "Carta del Docente", un bonus di 500 euro annui per corsi, materiali, riviste scientifiche, mezzi tecnologici...

La formazione deve però diventare un circolo virtuoso che si autoalimenta. Perché ciò avvenga l'attitudine a continuare a imparare e formarsi dovrebbe essere bagaglio intrinseco di ogni insegnante. La formazione deve cominciare ad essere percepita come qualcosa di utile e formativo per se stessi, professionalmente e umanamente, invece che un mero impegno ulteriore e gravoso, come spesso accade. Potrebbero essere d'aiuto progetti di tutoraggio continuo; lasciare più spazio anche per la scelta individuale di corsi di formazione; incentivare il confronto e la ricerca-azione all'interno del collegio docenti; valorizzare le competenze dei singoli insegnanti, anche a livello dirigenziale, in modo da portarle ad essere patrimonio comune per l'intero corpo docente.

Conclusioni

Il gioco, cornice anti-strutturale, può essere lo strumento privilegiato per portare ad un cambiamento; portiamo ora dunque alcune suggestioni che vogliono rappresentare però solo alcuni esempi di come la didattica può essere resa più giocosa e più a misura di bambino.

La lezione di storia può trasformare la classe in un anfiteatro romano dove assistere ad una vera lotta tra gladiatori con spade e armi di gomma piuma.

Ma si possono costruire anche vere armi preistoriche, con sassi e legni, così come facevano i nostri antichi antenati (e chi scrive lo ha fatto spesso da bambino) anziché studiarli sui libri.

E in cortile, con i più piccoli della scuola dell'infanzia, ma anche con i più grandicelli alla primaria, si può giocare con vermi e materiali naturali: costruire una casa per loro (grazie ad un tronco bello grosso) e partire alla scoperta della natura come piccoli e/o grandi esploratori.

Tornando in classe, con bambini più grandi, di quarta o quinta primaria, un percorso di scienze, sulla parte di anatomia, si può realizzare grazie ad un manichino, "Johnny" (un mezzo busto a grandezza naturale), che ci aiuta a comprendere come è fatto il nostro organismo e che ci presta i suoi organi interni (staccabili) per meglio esplorarli e conoscerli.

Parlando di "corpo", si può insegnare l'inglese, ma qualsiasi disciplina, così come abbiamo prospettato precedentemente, coinvolgendo il corpo degli allievi, grazie, ad esempio, alla tecnica del TPR (Total Physical Response): esperienza personale di chi scrive realizzata sia in una scuola italiana sia brasiliana.

Con il corpo, si possono realizzare forme geometriche, fisiche, fatte con i corpi: le piramidi umane o le sagome per disegnare a terra con dei gessi o su dei cartelloni. E con la matematica, la tombola si può giocare tutto l'anno e non solo a Natale!

Parlando sempre di corpi, e della disciplina che nello specifico si occupa più di esso, si può giocare l'Educazione Fisica, che non deve essere solamente qualche giro della palestra e poi la sfida a "palla prigioniera".

Si può giocare con la lingua italiana (o straniera): all'infanzia ipotizzando cosa ci sia scritto su bottiglie, barattoli, scatole; mentre nelle prime classi della primaria si può imparare con grandi lettere scritte semplicemente su fogli A4 o con lettere "tattili"; infine, nelle classi più grandi si può giocare con le parole per esprimere emozioni.

Si può giocare con l'arte, la musica, le scienze, la matematica, la lingua...ricordando che il gioco è un atteggiamento mentale che favorisce l'apprendimento, la creatività e la capacità di risolvere problemi.

Un atteggiamento mentale che deve possedere colui/colei a cui sono affidati i piccoli allievi; siamo convinti che per promuovere un atteggiamento mentale come questo e rendere la scuola un posto giocoso, sia necessaria una nuova figura: una figura che sia esperta della didattica, che sappia animare e rianimare gli individui e che sia in grado di tirare fuori il meglio dai bambini e ragazzi (e non riempirli, trasmettendo loro delle nozioni). Una nuova figura più complessa e variegata rispetto a quello che viene inquadrato oggi come insegnante: c'è bisogno di quello che potremmo definire Edu-Anima-Estro.


È quel essere giocoso da parte dell'edu-anima-estro che può rendere diversa la didattica e la scuola stessa: farla tornare luogo di apprendimento dove i bambini andrebbero anche di domenica (Manes, 2016) e non più la scuola dell'obbligo.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens: antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Braga, P. (a cura di) (2005). *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Braga, P., Morgandi, T. (2012). *Il gioco nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Kanizsa, S. (2007) *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lodi, D., Barbieri, M., Buiani, M., & Seghi, G. (2014). *Corporeità e difficoltà di apprendimento. Motricità e successo educativo*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Lovecchio, N. (2002). *Gioco e...è apprendimento*. Milano: Carabà.
- Manes, E. (2016). *L'asilo nel bosco: un nuovo paradigma educativo*. Città di Castello (PG): Tlon.
- Mantegazza, R. & Seveso, S. (2006). *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione: Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini studio.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psicologia dello sviluppo: un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schenetti, M. (a cura di) (2016). Una cucina a cielo aperto. *Bambini*, Costruire cucine di fango, supplemento n.9/2016.
- Vygotskij, L. (1981) Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J.S. Bruner, A. Jolly, K.Silva (a cura di), *Il gioco*. (pp.657-678). Roma: Armando editore.

Sostenibilità e trascendentalità
Sustainability and transcendentality





Cambiare paradigma, cambiare l'educazione.
Le sfide post-Corona e la centralità del nesso identità
individuale-comunità alla luce di alcune riflessioni di E. Morin e Ch. Taylor
Changing paradigms, changing education.
**Post-Corona challenges and the centrality of the link between personal
and collective identities, based on E. Morin and Ch. Taylor theories**

Vincenzo Salerno

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

ABSTRACT

Edgar Morin, following the global and systemic crises caused by the pandemic, in his latest publications has launched a new educational provocation: changing education to change the way and paradigm of life. The paradigm of life he refers to is the Western one. This operation is impossible without developing a theory of identity constitution that is equal to this task. For this reason, it seems strategic to deepen Ch. Taylor's anthropological proposals about the quality of the original and inseparable relationship between individual and community, taking into account that the first *complexus* nucleus identified by E. Morin is the one that binds individual existence to the community in an inseparable and interdependent way. The aim of the article is therefore to answer this educational question: what pedagogical anthropology do we need to undertake the actual paradigm shift desired?

Edgar Morin, a seguito delle crisi globali e sistemiche provocate dalla pandemia, nelle sue ultime pubblicazioni ha lanciato una nuova provocazione educativa: cambiare l'educazione per cambiare strada e paradigma di vita. Il paradigma di vita a cui ci si riferisce è quello occidentale. Questa operazione è impossibile senza maturare una teoria della costituzione dell'identità all'altezza di questo compito. Per questo appare strategico approfondire le proposte antropologiche di Ch. Taylor sulla qualità del rapporto originario e inscindibile tra individuo e comunità, tenendo conto che il primo nucleo *complexus* individuato da E. Morin, quello che lega in modo interdependente l'esistenza individuale e la comunità. L'articolo ha dunque come obiettivo rispondere alla domanda educativa: di quali consapevolezze di antropologia pedagogica abbiamo bisogno per intraprendere un effettivo cambiamento di paradigma?

KEYWORDS

Identity, language, community, complexity, paradigm, pedagogical anthropology.
Identità, linguaggio, comunità, complessità, educazione.

1. Introduzione

Una delle ultime pubblicazioni di Edgar Morin “Cambiamo strada” (Morin, 2020, p. 21) è una breve ma intensa riflessione, che segue da vicino i temi di “Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione” (Morin, 2015). L’obiettivo del testo, che nasce dal confronto con la crisi aperta dalla pandemia, è quello di ritornare sui punti importanti del suo pensiero educativo. Il primo punto è quello di reimparare a vedere che, quanto pensavamo di poter tenere separato, è invece interconnesso e non si può risolvere un problema senza affrontare gli altri. La politica, l’economia, la dimensione sociale, l’ecologia, la sanità, l’educazione sono realtà complesse, interconnesse e tessute insieme (Morin, 2020, p. 23).

Nella prima serie di riflessioni di “Cambiamo strada” Morin si chiede se sapremo trarre delle *lezioni* da ciò che il virus ci ha insegnato, cioè guardare a quello a cui non eravamo più abituati e che pensavamo non appartenesse (più) alla nostra condizione: la crisi pandemica ha messo infatti in luce gli elementi critici del paradigma di vita dominante, quello dell’occidente globalizzato, e sta preparando, nel dolore e nel caos, un cambiamento di paradigma (Morin, 2020, p. 24).

Il secondo gruppo di pensieri sostiene che il post-Coronavirus stia aprendo scenari fondamentali e misteriosi almeno quanto quelli della crisi stessa: potrebbero essere carichi di speranze inedite come devastanti. Siamo, per questo motivo, costretti a rispondere a un insieme di *sfide* tra loro interdipendenti (Morin, 2020, p. 53).

Il primo nucleo *complexus* individuato da Morin è quello che lega in modo interdipendente l’esistenza individuale e la comunità. Nel testo i riferimenti a questo punto centrale del suo pensiero sono continui, valga per tutti questo richiamo: «la chiusura del confinamento deve soprattutto aprire sia gli sventurati prigionieri della loro condizione servile sia i fortunati prigionieri dell’immediato, del superfluo e del futile, all’essenziale dell’esistenza: l’amore e l’amicizia per la nostra piena realizzazione individuale, la comunità e la solidarietà dei nostri Io in un Noi, il destino dell’umanità di cui ciascuno di noi è una particella» (Morin, 2020, p. 28). L’opera di Morin è dotata di rara forza evocativa e il testo assume i tratti di un manifesto o di un programma culturale e pedagogico da sviluppare. Per raccogliere la sfida e tentare di dare sviluppo a queste provocazioni può essere utile il contributo di Charles Taylor: sullo sfondo di una riflessione critica, simile a quella abbozzata da Morin, sulle radici culturali dell’occidente, identificate nello stile di vita e di pensiero moderno, entrambi gli autori infatti vedono, da tempo, i segni di crisi globale e sistemica. È per questa sintonia che sembra strategico proporre la riflessione di Taylor (che richiama esplicitamente anche quella di Ricoeur) come un suo possibile sviluppo teorico forte.

2. Uno sfondo ineludibile: l’agente umano e l’ontologia morale

2.1 Identità e ontologia morale

Il paradigma culturale ed operativo in Occidente appare oggi vistosamente in crisi e la pandemia ha contribuito in modo decisivo ad accentuarne le debolezze costitutive. Questo è il parere autorevole di Edgar Morin da cui ha origine questa tesi. L’obiettivo fondamentale di Taylor è proprio ricostruire le *radici* di questo paradigma, che, maturate e progredite a partire dall’epoca moderna, costituiscono la cosiddetta *identità moderna*, a cui dedica la maggior parte del lavoro “Radici

dell'io": «è mia intenzione esplorare i vari aspetti di quella che chiamerò 'identità moderna'. Per dare una prima idea approssimativa [...] del mio progetto, dirò che esso prevede l'individuazione dei vari elementi di cui è intessuta l'idea moderna di agente umano, di persona, di sé (*self*). Ma affrontare questa indagine vuol dire rendersi conto ben presto dell'impossibilità di fare chiarezza al riguardo senza pervenire ad una visione più approfondita delle nostre concezioni del bene. Identità (*selfhood*) e bene – o, se si preferisce, identità e moralità – sono due temi inestricabilmente legati. In questa prima parte desidero dire qualcosa di questo legame, in attesa di tuffarmi, nelle parti successive, nella storia e nell'analisi dell'identità moderna» (Taylor, 1989a, p. 15).

Per capire quale sia il legame tra la mentalità moderna e lo stile di vita occidentale, è però *prima* necessario, per Taylor, trattare di come si forma e si struttura il *self*, cioè dell'*identità personale*, al di là della configurazione storica particolare (in questo caso, l'identità di un odierno individuo occidentale). Il punto di partenza *fondamentale*, quindi, è questo: il concetto di *identità personale* è radicalmente legato al concetto di *bene*. «In apertura di questo libro ho parlato dell'idea di esplorare il "quadro di fondo" (*background picture*) che sta dietro le intuizioni morali e spirituali. A questo punto vorrei formulare la mia idea e dire che il mio obiettivo è rappresentato dall'ontologia morale (*moral ontology*) che articola queste intuizioni. Qual è il quadro della nostra situazione spirituale che dà senso alle nostre risposte? "Dar senso" (*Making sense*) qui significa esplicitare ciò che rende queste risposte appropriate: [...] mettere a fuoco che cosa presuppongono circa noi stessi e la nostra posizione nel mondo. Quello che è articolato (*articulated*) qui è il quadro di fondo (*background*) [...] che siamo costretti a chiamare in causa quando ci troviamo a dover difendere la correttezza delle nostre risposte» (Taylor, 1989a, pp. 21-22).

Si può dunque definire *ontologia morale* l'insieme delle *ragioni fondamentali* (*basic reasons*) di cui l'agente pratico si dota e di cui ha bisogno per dare senso alle proprie reazioni etiche (davanti ad un bambino maltrattato, ad una donna che subisce violenza, ad una persona che patisce ingiustamente, alle mutilazioni, ai disastri ecologici, ai maltrattamenti degli animali: davanti a situazioni come queste abbiamo delle reazioni morali spontanee di dissenso e vergogna, di ribellione, di disgusto e rabbia...). Quando reagiamo spontaneamente ed esprimiamo energeticamente la nostra posizione, di fatto, stiamo facendo emergere il nostro orizzonte valoriale, ciò che intendiamo per bene o male, buono, giusto, degno o indegno per le persone e il mondo. La radice dell'*ontologia morale* è ciò che Taylor chiamerà il *bene costitutivo*, che è anche la nostra *fonte morale*: è l'amore per questo bene che ci motiva a perseguire l'azione buona. La riforma personale richiede la rivitalizzazione etica (Morin, 2020, p. 107).

Questo legame tende a restare in ombra, implicito e confuso, e poco riflettuto dal soggetto agente, eppure è costitutivo dell'azione morale. Taylor lavora al recupero, all'esplicitazione e articolazione delle ragioni di base che danno forma alla vita morale delle persone. È necessario studiare «una gamma di concezioni un po' più vasta di quella che solitamente viene indicata come *sfera morale*» (Taylor, 1989a, p. 49). Questo è possibile, in particolare, quando ci si occupa, con profondità, di tutto ciò che aiuta a rendere la nostra vita significativa (*meaningful*) e degna di essere vissuta (*worth living*). Le questioni morali e la domanda su quale sia una vita significativa hanno questo in comune: implicano tutte una *valutazione forte*. Anche la *valutazione forte*, come l'*ontologia morale*, è radicata alla prospettiva del *bene costitutivo*, del "bene per noi", in base al quale si modellano e basano la loro ragion d'essere: «quello che hanno in comune con le questioni morali [...

] è il fatto che tutte quante implicano ciò che altrove ho chiamato *valutazione forte*, cioè chiamano in causa discriminazioni come giusto/sbagliato, meglio/peggio, nobile/ignobile, le quali, lungi dall'essere rese valide dai nostri desideri, dalle nostre inclinazioni o dalle nostre scelte, ne sono del tutto indipendenti, e anzi ci offrono criteri (*standards*) con cui giudicarli» (Taylor, 1989a, p. 46).

La *valutazione forte* grazie alle *discriminazioni qualitative* di cui è formata e per mezzo delle quali opera, stabilisce un criterio e *una norma* con cui confrontare le nostre scelte e inclinazioni, che vengono sottoposte ad un giudizio etico. L'*ontologia morale*, in prima approssimazione, può essere definita come tutto ciò che offre il senso delle nostre reazioni di fronte a questioni morali universali, che Taylor indica come eredità dell'Illuminismo: ad es. il rispetto della vita, la libertà di autodeterminazione per ogni persona, l'imperativo di ridurre la sofferenza e promuovere il benessere degli altri, la legge della giustizia universale.

Le *reazioni morali* sono radicate in ogni persona a tal punto che da una parte assomigliano agli istinti (come l'amore per le cose dolci o la paura di cadere), dall'altra sembrano presupporre l'apprezzamento e l'assenso a certe idee della natura e dello status dell'uomo (un atto di assenso ad una certa ontologia dell'umano) (Taylor, 1989a, pp. 17-18).

Le nostre *valutazioni forti* dipendono dal nostro inevitabile essere situati in un quadro di fondo, in uno spazio di idee e domande morali che ci preesiste e ci dà quindi le prime condizioni di significanza per le nostre azioni (Taylor, 1989a, p. 46): è fondamentale riconoscere che l'agente umano vive all'interno di uno spazio problematico (*a space of questions*). La definizione dei quadri di riferimento della singola persona (*frame work definition*) sono la risposta a queste domande: sono la cornice all'interno della quale noi conosciamo la nostra posizione e il significato che le cose hanno per noi.

È conveniente dare dunque uno schema di quelle che per Taylor sono le nostre questioni morali fondamentali, il nostro spazio problematico (Taylor, 1989a, pp. 24-34):

1. Il problema del rispetto – Diritti: cosa rende gli altri degni di rispetto e quali sono le nostre obbligazioni verso gli altri.
2. Il problema del significato – Significato della vita: qual è il senso della vita e cosa significa condurre una vita significativa e piena.
3. Il problema della dignità – Ideali: per cosa vale la pena battermi e che tipo di persona vorrei essere.

Le risposte a queste domande stabiliscono per Taylor la nozione di *bene*: definiscono cioè lo scopo della moralità.

Per quanto riguarda la dimensione del rispetto Taylor offre un rapido schizzo di tre grandi passaggi che hanno trasformato l'idea di rispetto: nell'etica del guerriero (cultura antica), in quella del diritto soggettivo e inalienabile (Locke) e infine in quella della autonomia (Mill). L'idea moderna di rispetto si basa sull'idea dell'*affermazione della vita quotidiana* (*ordinary life*). La riforma protestante scardina l'etica aristocratica (Aristotele) che dà scarsa considerazione alla vita comune, preferisce la via dell'eccellenza e dell'ascesi e si compie nella vita politica o religiosa-contemplativa: l'uomo si compie assumendo un ruolo di guida della società. Dando valore alla vita quotidiana, vivere dividendosi tra *lavoro* e *famiglia* attacca profondamente gli ideali e le forme di vita aristocratici ritenuti superiori.

Un altro ineludibile ambito problematico è quello della *dignità* della persona. Questo problema è per Taylor la dimensione centrale che distingue la nostra epoca da tutte le altre (Taylor, 1989a, p. 30).

C'è un modo peculiare della nostra epoca di porsi la domanda su cosa aiuti a rendere significativa la nostra vita. Nelle altre epoche non si mette in discussione il *quadro di riferimento* (*framework*): ci si chiedeva cosa poteva rendere significativa la vita di un guerriero o quali pratiche religiose potevano rendere significativa la vita di un monaco. Un guerriero e un monaco vi si attenevano, ed erano sicuri del valore pieno che la loro esistenza assumeva. Il paradigma moderno ha reso problematici i quadri di riferimento: in sostanza, è venuta meno l'idea che il mondo sia un *insieme ordinato* dotato di *significati* (le espressioni più comuni: morte di Dio, tramonto della metafisica, disincanto, politeismo dei valori, spaesamento). Per questo motivo la domanda sul senso della vita sorge per l'uomo di oggi con una radicalità senza precedenti: è inevitabile sperimentare la provvisorietà e l'instabilità delle risposte e sentirci sempre «persone ancora alla ricerca» (Taylor, 1989a, p. 32).

La filosofia ridefinisce il suo compito: non ha più la possibilità di fare grandi metafisiche, ma piuttosto può umilmente *esplicitare le fonti di sensatezza per la vita di ogni uomo*.

Il compito che Taylor si propone è così quello di articolare ed esplicitare i *quadri di riferimento* che hanno orientato l'uomo moderno e che per molti versi ancora orientano la nostra azione. Si tratta di una mappa morale danneggiata in modo irrimediabile. Ciò che può essere recuperato ed esplicitato sono le fonti che fanno da base e sostengono (spesso a nostra insaputa) le nostre *valutazioni forti*.

L'idea di *quadro di riferimento* è un insieme importantissimo di *distinzioni qualitative*. Pensare, sentire e giudicare all'interno di un quadro di riferimento significa che questi atti si appoggiano sulla percezione che una certa azione e un certo modo di vivere o di pensare è più elevato, migliore degli altri che ci sono accessibili (Taylor, 1989a, p. 34).

2.2 Problema ontologico e problema trascendentale

Radici dell'io nella prima parte si concentra su come avviene un'azione morale, quali problemi fondamentali essa si trova di fronte. È uno studio sulle *condizioni trascendentali* dell'azione morale, non tanto fenomenologiche. In altre parole, non solo è impossibile esistenzialmente vivere senza *valutazioni forti*, senza una posizione nella vita, ma ancora più profondamente è impossibile vivere un mondo *privo di valore*: è impossibile per l'uomo agire senza vivere le cose (il mondo) come *import*.

L'obiettivo è stabilire in che modo noi concretamente diamo senso alla nostra vita a partire da ciò che concretamente facciamo quando glielo diamo. Taylor chiama il tipo di argomentazione necessario a questo processo *argomentazione trascendentale*.

Le argomentazioni trascendentali sono quelle che partono da ciò che appare come componente essenziale della nostra esperienza (l'esperienza è la struttura orientativa del campo percettivo, come insegna Merleau-Ponty: in estrema sintesi, si percepisce soltanto ciò che fa parte della nostra esperienza, ovvero ciò che per noi conta), e arrivano ad un'altra tesi. La *deduzione regressiva* è quel tipo di *argomentazione trascendentale* che procede da tesi più deboli, vere e proprie prese d'atto (forse è bene fare così come faccio...) a tesi sempre più forti, ovvero affermazioni sempre più ambiziose e meno descrittive. Essa ha i caratteri di un'*indagine* vera e propria, che parte da una descrizione più semplice e arriva ad una più ricca, che è una articolazione della prima.

Il punto di partenza è il fatto che è inevitabile ed essenziale all'identità, per la persona, avere a che fare con *valutazioni forti*. Dunque, le nostre reazioni morali non possono non essere risposte basate su una certa *ontologia morale*. È inevitabile per l'uomo porsi la domanda sul *significato della vita*, ed è quindi impossibile non fare riferimento a un *quadro di riferimento*. *L'argomentazione trascendentale (deduzione regressiva)* è la *condizione della significanza dell'azione*.

3. Considerazioni pedagogiche per un cambiamento di paradigma: identità, linguaggio, comunità

È ora possibile evidenziare tre temi della nostra discussione: l'identità, il linguaggio e la comunità. Come si è visto la *questione dell'identità* è un aspetto caratteristico della *modernità*. Secondo Taylor, la domanda "chi sono io?" prima non veniva posta o trovava una risposta immediata da parte della singola persona (sono un contadino, sono un cavaliere, sono un monaco...). L'identità della singola persona nelle società pre-moderne era ferma, stabilita in modo indiscutibile dalla tradizione, da motivazioni teologiche o politiche. La *modernità* comporta la fine di molte sicurezze: viene messo in discussione ciò che era ritenuto indiscutibile e vengono frantumati irrimediabilmente i *quadri di riferimento* prima condivisi. La domanda che riguarda l'identità ("chi sono?"), prima semplice, si complica, diventa un problema, la soluzione del quale sembra sempre meno ovvia e stabilita una volta per tutte. Taylor parte da questa consapevolezza per studiare la *modernità* e per studiare come si può affrontare il *problema dell'identità* e rispondervi.

Taylor dà la definizione generale di *io (self)*: un *io (una persona)* è un essere capace di darsi una *identità (identity)*. In Taylor, dunque, *self* e *identity* (o *selfhood*) sono sinonimi (Taylor 1989, 32).

Per sommi capi, Taylor ha cercato un significato filosofico autonomo rispetto a quello di *io* affermato in psicologia e in sociologia, impegnandosi molto nelle discussioni sul metodo delle scienze umane, in particolare attraverso il confronto con il cognitivismo, con Piaget e anche con Freud. Un altro riferimento in campo psicologico è William James. L'individuo si percepisce come necessariamente in rapporto con altre persone e gruppi. I comportamenti di accettazione e rifiuto incidono in modo determinante sull'idea di sé che la persona sta costruendo. La considerazione e la fama che gli altri le attribuiscono sono fondamentali per costituire il *sé sociale*. Taylor mutua questa idea della determinazione pratica che il soggetto ha di sé: il soggetto innanzitutto agisce e si pone di fronte al mondo come agente umano. Un altro referente in questo campo è Herbert Mead, che sostiene che noi diventiamo agenti umani capaci di definire chi siamo attraverso l'acquisizione di un ricco linguaggio espressivo umano e apprendiamo questi modi di espressione attraverso lo scambio con le persone. Gli esseri umani non acquisiscono da soli i linguaggi che gli servono per auto-definirsi, ma sono introdotti a questi linguaggi dalle interazioni con le persone per noi importanti (gli altri significativi). La genesi della nostra identità è *dialogica*: noi definiamo sempre chi siamo dialogando e qualche volta lottando con le cose che gli altri significativi vogliono da noi. E a volte continuiamo questo dialogo anche quando non ci sono più, dentro di noi (Taylor 1989, 50).

3.1 Identità

È in questo sfondo che è avvenuta la gestazione del pensiero di Taylor, il cui punto distintivo, per impostare il problema dell'*io*, è il legame tra *identità* e *bene*.

La nozione di io che collega l'io stesso al nostro bisogno di identità mette in evidenza questo tratto cruciale dell'azione umana: noi non possiamo fare a meno di un *orientamento al bene* (*orientation*), e ciascuno di noi sostanzialmente si identifica con la posizione che assume a questo riguardo (cioè siamo definiti, almeno *inter alia*, da questa posizione) (Taylor, 1989a, p. 51).

È essenziale alla persona umana (*human agency*) vivere all'interno di *quadri di riferimento*. Quando ci si sottrae a queste cornici si cessa di apparire persone umane complete, *non danneggiate*. Questo dato di fondo è radicalmente importante, perché è di radicale importanza per l'uomo auto-orientarsi all'interno di uno spazio morale: quando una persona si chiede "chi sono?" (*identità*) si fa anche la domanda "dove sono?" che vuol dire dove potersi orientare e posizionare. La metafora dello spazio è usata da Taylor come metafora dell'orientamento spirituale in uno spazio – un orizzonte di significanza – di domande e di risposte irrinunciabili rispetto a come agire e come pensare. Puoi dire di sapere chi sei se sai orientarti nello spazio morale, ossia nello spazio all'interno del quale nasce il problema di stabilire cosa sia bene e cosa male, cosa meriti di essere fatto e cosa no, che cosa abbia importanza per te o cosa sia, invece, insignificante e futile (Taylor, 1989a, p. 44).

Lo spazio morale è lo spazio dove mi è possibile assumere una posizione: la domanda chi sono? e dove sono? si può trasformare anche nella domanda dove sto andando? che permette a Taylor di ritornare alla questione circa il significato della vita, e dell'unità dell'io. I beni che definiscono il nostro orientamento spirituale sono dunque quelli in riferimento ai quali misuriamo il valore della nostra vita (Taylor, 1989a, p. 61). È la questione di dove sono collocato (*placed*) o situato (*situated*) in riferimento al bene, è chiedermi se io sono in contatto (*contact*) con esso. La questione dell'identità e la domanda sul bene si pongono contemporaneamente: si tratta di porsi la domanda su ciò che dà valore, peso e sostanza alla mia vita.

C'è qui lo spazio per una osservazione pedagogica centrale per il nuovo paradigma educativo che si intende evocare e discutere. Le attività scolastiche e quelle formative, senza la cura e lo sforzo da parte dell'insegnante e del formatore, rischiano di non intercettare, nello studio, la questione educativamente centrale dell'*identità personale* come scopo principale dell'insegnamento e dell'apprendimento, e di non far entrare in contatto i ragazzi con queste domande ("chi sono?", "dove sono?", "dove sto andando?"): cosa c'entra ciò che studio con la mia vita? Come mi posiziono davanti ai problemi che vengono posti? Come intendo partecipare alla vita della mia gente? Che contributo intendo dare per il bene comune? Questa tensione educativa dell'educatore, dell'insegnante e del formatore a tener viva in ogni situazione di apprendimento e con ogni mezzo comunicativo quotidiano la domanda "che persona vuoi diventare?" sembra decisiva e innovativa.

Il legame tra *identità* e *bene* consente di garantire l'unità dell'io grazie alla *visione narrativa*. I due autori a cui Taylor esplicitamente si riferisce sono Ricoeur (1986-88; 1990) e, più remotamente, MacIntyre (1981). Dire "io" e pensare ad un "io", o osservare qualcuno che compie una qualsiasi azione e provare a spiegare le intenzioni che lo sostengono, vuol dire essere impegnati nella *narrazione di una storia* (MacIntyre, 1981, p. 246). L'impresa narrativa pensa all'"io" come al personaggio di una storia e alla sua azione come qualcosa che ha intelligibilità solo quando è inserita in una certa storia, con un prima e un poi, e dentro un certo contesto e una certa situazione: «essere il tema di una narrazione che va dalla nascita alla morte significa [...] essere responsabile delle azioni e delle esperienze che compongono una vita narrabile. Significa cioè essere pronti a soddisfare la

richiesta di una spiegazione su ciò che abbiamo fatto, che ci è accaduto o di cui siamo stati testimoni in qualsiasi momenti della nostra vita anteriore a quello in cui viene posta la domanda [...]. Quindi l'identità personale è esattamente quell'identità presupposta dall'unità del personaggio che è richiesta dall'unità della narrazione [...]. L'altro aspetto della soggettività narrativa è correlato al primo. Io non sono soltanto responsabile, sono anche uno che può sempre interrogare gli altri circa la loro responsabilità, che può mettere gli altri in questione. Faccio parte della loro storia come essi fanno parte della mia» (MacIntyre, 1981, p. 260).

In una narrazione identitaria (una storia con cui si racconta chi si è) viene dato il dovuto spazio sia alla responsabilità del singolo agente riguardo al proprio vissuto, sia alle persone che hanno preso parte (che lo sappiano o no), come personaggi della storia, che hanno o hanno svolto un ruolo: «è ora possibile tornare alla domanda da cui era partita questa indagine sulla natura dell'azione e dell'identità umana: in che cosa consiste l'unità di una vita individuale? La risposta è che tale unità è l'unità di una narrazione incarnata in una singola vita. Chiedere: "che cosa è bene per me?" significa chiedere come potrei vivere nel modo migliore questa unità e portarla a compimento. Chiedere: "che cos'è il bene dell'uomo?" significa chiedere che cosa devono avere in comune tutte le risposte alla domanda precedente. Ma ora è importante sottolineare che è la posizione sistematica di queste due domande e il tentativo di dar loro una risposta tanto negli atti quanto nelle parole a fornire alla vita individuale la sua unità» (MacIntyre, 1981, p. 261).

È ormai un patrimonio pedagogico importante e istituzionale quello accumulato intorno al tema della narrazione (Bruner, 1988; 1992; Demetrio, 1995a; 1995b). Sembra che la recezione pedagogica e la prassi educativa più diffusa si possa concentrare in questa pregevole sintesi: «la narrazione costituisce, pertanto, un indispensabile strumento di lavoro pedagogico poiché consente di analizzare, rielaborare e comprendere le esperienze educative; di riflettere sulle esperienze educative e sul loro significato, mettendole in una relazione di continuità con le esperienze passate e con quelle future; di dar conto di intenzioni, aspettative, motivazioni, emozioni degli attori implicati nelle esperienze educative; di dar conto degli obiettivi, scopi, orientamenti sottesi alle azioni educative» (Striano, 2006, p. 52). La spinta e il contributo innovativi delle riflessioni di Morin e Taylor spingono verso le scelte educative orientate ad un paradigma di vita nuovo: gli educatori e gli insegnanti hanno la possibilità non solo di aiutare i ragazzi a tessere in una trama gli episodi della loro vita e a poter, in questo modo, accedere alla progettazione e alla cura di sé, ma anche di reinsegnare il senso del debito.

I valori positivi della soggettività sono stati un guadagno imperdibile. Per non continuare ad educare al senso di una realizzazione di sé autoreferenziale, occorre tuttavia educare il soggetto a riconoscere il debito costitutivo, originario, imprescindibile in ogni fase della vita e non umiliante, bensì generativo, che lo lega alla sua comunità di appartenenza e ad assumere uno stile di vita conseguente. L'opera educativa che attende le prossime generazioni e che è propiziata dall'educazione delle competenze narrative e autonarrative sembra che abbia a che fare con il recupero della riconoscenza, della gratitudine e radicalmente del perdono (Balduzzi, 2016) nei confronti della comunità di appartenenza (Morin, 2021), e della restituzione (Stoppa, 2011).

3.2 Linguaggio

«C'è un aspetto concreto da tenere presente: osservare le persone significa guardare esseri che esistono solo all'interno di un certo linguaggio o sono costituiti

in parte da esso [...]. Una lingua esiste e si mantiene solo in una comunità linguistica (*language community*), e questo fatto segnala un altro tratto cruciale del sé. Un sé è tale solo fra altri sé e non può mai venire descritto senza fare riferimento a quelli che lo circondano» (Taylor, 1989a, p. 52).

Per non rendere astratta la nozione d'*identità personale* e perché sia completa va arricchita di questo secondo elemento: *un io (un sé) esiste solo fra altri io (sé)*. Le persone esistono sempre e soltanto all'interno di un certo linguaggio e sono costituite da esso. La persona non può mai venir descritta senza fare riferimento a quelli che lo circondano. La persona appartiene sempre a una *comunità linguistica*.

Taylor ha approfondito questo punto nel saggio *Il linguaggio e la natura umana* (Taylor, 1989b) con l'obiettivo di seguire la domanda "che cos'è il linguaggio?". Questo porta necessariamente a chiedersi *che cos'è l'uomo* che è l'essere che usa il linguaggio. Per inciso, è la medesima questione che affronta E. Morin nel testo *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana* (1974), proprio quando si interroga sulla cultura nella sua complessità, e il cui interesse è dato proprio, come nel saggio di Taylor, dal «riconoscimento della varietà delle nostre nascite nel tempo, in un intreccio bio-antropologico denso di significati profondi» (Gramigna, 2021).

L'identità personale è sempre un'*identità narrativa* e ha una radicale dimensione linguistica. In questo saggio i suoi riferimenti teorici sono Gadamer e I. Berlin. Il linguaggio non è mai solo un mero strumento, un attrezzo di cui l'uomo si serve per fare una certa azione (come ad es. comunicare le diverse informazioni): il linguaggio è piuttosto ciò che ci circonda, apre il nostro essere al mondo e rende possibile il rapporto dell'uomo con il mondo (Gadamer). Inoltre, in opposizione alla visione scienziata dell'illuminismo, il singolo individuo *si autorealizza* a partire dall'*espressione* della propria essenza interiore (Berlin, che studia la tradizione *espressivista* inaugurata da Vico e poi da Herder).

La prima parte del saggio ricostruisce il percorso storico della questione. Il punto di partenza è Aristotele, il punto di arrivo è la teoria espressivista del linguaggio (*Romanticismo*, Herder in particolare): pronunciare una parola vuol dire essere consapevoli che in quest'atto noi *esprimiano* un significato primariamente nostro, perché nasce dalla consapevolezza riflessiva (*reflective awarness*) che decide dell'uso di quella parola.

Il linguaggio è dunque uno strumento della nostra tipica capacità umana di pensare ed è anche l'indispensabile veicolo (*medium*) senza il quale non ci sarebbero le nostre tipiche capacità umane, emozioni e relazioni.

La seconda parte chiarisce la prospettiva teorica (i riferimenti sono Herder-Humboldt-Hamann). Sono tre i punti teorici rilevanti.

1. Il linguaggio permette e incentiva una *consapevolezza riflessiva* delle cose che ci circondano e di quelle che ci riguardano. Tramite il linguaggio noi formuliamo e portiamo a esplicita *consapevolezza* cose di cui prima avevamo soltanto un senso implicito (*compiamo articolazioni*).
2. Il linguaggio permette e promuove la formazione di uno spazio pubblico e di relazioni interpersonali. Serve per esplicitare una certa materia fra interlocutori: ci rende in grado di mettere le cose in uno spazio pubblico (*public space*) e di creare relazioni interpersonali. Grazie a questa espressione c'è ora qualcosa "fra noi" (ad esempio nella *conversazione quotidiana*). Si crea un legame, si raggiunge una confidenza che prima non c'era e che si può ulteriormente approfondire in scambi di idee più profondi e in più forti comunanze.

3. Il linguaggio è il veicolo e il mezzo attraverso cui esprimiamo i nostri interessi e le nostre emozioni. Il linguaggio, in questo senso, ha dunque una *dimensione costitutiva* (creativa), va a formare due qualità centrali della vita “umana”: costituisce la consapevolezza esplicita (*explicit awareness*) e lo spazio pubblico. Il termine *spazio pubblico* è esteso alle conversazioni e a tutto ciò che avviene in esse. Lo stesso potere umano di portarci insieme ad una visione comune delle cose tramite il linguaggio è all’opera nei vari contesti.

Il linguaggio è una dimensione essenziale della natura umana e del suo radicamento nello *spazio pubblico* e nell’intersoggettività (teoria espressivista): un “io” esiste soltanto fra altri “io”. Il linguaggio, in questo modo, è legato alla questione dell’identità: l’identità di una persona, ciò che è in quanto sé, è essenzialmente definita dal modo in cui le cose hanno un significato per lei, grazie al linguaggio interpretativo che la persona finisce per accettare come valida articolazione per mettere a fuoco le domande sulla sua identità. Il linguaggio esprime ed interpreta i problemi che non possiamo eludere. Rispondiamo a questi problemi organizzando un quadro di riferimento di valutazioni forti: questo permette di definire in modo soggettivo (*in prima persona*) la mia identità.

Per comprendere una espressione linguistica è impossibile prescindere dal contesto *culturale* e dalla *forma di vita*, è impossibile imparare un linguaggio da osservatore distaccato: per capire un linguaggio è necessario capire la vita sociale e il punto di vista di coloro che lo parlano.

È impossibile un *linguaggio privato* (Wittgenstein). È impossibile cioè porsi al di fuori delle *reti di interlocuzione* perché vorrebbe dire perdere la possibilità di intendere gli altri e anche noi stessi.

Il contesto culturale e il contesto intersoggettivo hanno il ruolo di *condizione trascendentale* dell’io, da cui non si può mai prescindere. La mia identità (la mia auto-definizione) nasce dalla risposta alla domanda “chi sono?”. Questa domanda trova senso nell’interscambio dei parlanti. Io trovo la mia identità indicando la mia posizione (da dove prendo la parola): nel mio albero genealogico, nello spazio sociale, nell’ambito del mio orientamento morale e spirituale in cui vivo i legami più importanti (Taylor, 1989a, p. 54).

Dal punto di vista del nuovo paradigma educativo, io imparo che cosa siano collera, amore, ansia e desiderio di integrità, solo sperimentandoli insieme agli altri in uno spazio comune come oggetti per noi. L’attivismo pedagogico ha insistito giustamente sugli aspetti attivi e creativi che la pedagogia contemporanea ha incoraggiato (Nosari, 2019). È altrettanto vero che è solo in un secondo momento che io posso innovare, posso mettere a punto un modo originale di intendere me stesso e la mia vita o almeno una prospettiva in netto contrasto con la mia famiglia e con il mio retroterra culturale. L’innovazione può avvenire solo a partire dal nostro linguaggio comune (Taylor, 1989a, p. 53). Iniziare a parlare vuol dire, in questo senso, educarsi per prima ad entrare *umilmente e con responsabilità* in uno spazio pubblico, entrare in un mondo di valori condiviso, anche se possiamo non esserne pienamente consapevoli: i compiti educativi e formativi sembra abbiano a che fare con un accompagnamento a questa coscienza.

3.3 Comunità

Il concetto di comunità è dunque innanzitutto legato all’aspetto linguistico e culturale e poi in quello politico (nel solco della questione della definizione di comunità politica si pone proprio il dibattito tra *communitarians* e *liberals*).

«La nozione completa dell'identità di una persona di solito comprende non solo la sua posizione sulle questioni morali o spirituali, ma anche un certo riferimento ad una comunità definente. [...] Queste due dimensioni della definizione di identità rispecchiano la situazione originaria da cui nasce l'intera questione dell'identità» (Taylor, 1989a, p. 54).

Emergono due dimensioni. La prima dimensione (la posizione su questioni morali o spirituali) evidenzia come ineludibile il legame tra *identità* e *bene*: sorgono domande etiche riguardo alle quali l'agente morale non può offrire se non risposte contestabili. Queste risposte (e le azioni pratiche che producono) costituiscono l'identità di cui l'io presenta un resoconto narrativo.

La seconda dimensione, invece, mette in luce come una *comunità linguistica* arricchisca e completi la definizione d'identità. La comunità è *definente*, è un quadro ineludibile per intendere la singola persona: cioè la comunità definisce e spiega la nostra identità.

La cultura odierna tenta costantemente di sottovalutare la dimensione comunitaria: ha sviluppato concezioni individualistiche secondo le quali la persona, pur collocandosi all'interno di reti di interlocuzione che l'hanno originariamente formata, se ne dichiara almeno in parte indipendente e cerca di neutralizzarle (Taylor, 1989a, p. 54). Le più importanti tradizioni spirituali (Illuminismo, Romanticismo) hanno incoraggiato e preteso la separazione dalla comunità di origine per trovare la propria identità.

Dal punto di vista di una pedagogia sociale e di comunità, reimpostata nella chiave di un possibile nuovo paradigma, è invece evidente che abbandonare la propria casa per trovare la propria identità significa abbandonare le convinzioni politiche o le tradizioni religiose dei genitori. Il giovane impara ad assumere un atteggiamento di indipendenza, ma anche questo atteggiamento è qualcosa che ci si aspetta che egli adotti guardando ad altri significativi. Cosa significhi poi indipendente è definito da una cultura e da una comunità all'interno della quale si svolge la conversazione che verte su questo significato e a cui il giovane partecipa. La nuova definizione del soggetto avverrà però pur sempre dentro una nuova rete di interlocuzione: un gruppo di spiriti liberi, una comunità di filosofi illuminati, una cerchia di amici.

Per la formazione dell'identità del singolo individuo è imprescindibile il continuo riferimento a una comunità linguistica e culturale (Geertz, 1987).

Il *quadro di riferimento* può essere descritto in questo modo: parlare un particolare linguaggio, professare una certa religione, essere nato in una certa famiglia, provenire da una certa storia, vivere in un determinato posto. Questi legami variano da persona a persona e da contesto a contesto. Essi sono però avvertiti in qualche misura e in qualche combinazione che varia per ciascuno a seconda del momento. Ma sono percepiti come dotati di una forza coercitiva inesprimibile e schiacciante, di una importanza indescrivibile che nasce dal legame (il legame fa questo).

L'identità si costituisce come qualcosa di irripetibile e personale che nasce dal singolarissimo modo di reagire a ciò che ci circonda (la complessa rete di legami primordiali e le differenti strutture di senso). Anche quando questi quadri di riferimento non vengono riportati dall'individuo ad una piena consapevolezza operano comunque in modo imprescindibile nella sua esistenza. A livello culturale e linguistico si colloca dunque la prima articolazione della propria identità (Vygotskij, 1962).

Il linguaggio è un luogo di dischiudimento. Non è primariamente un'attività dell'individuo, ma è un'attività di una comunità linguistica (*language community*).

Non imparo ad essere una persona tramite l'esercizio di un gruppo di capacità che io possiedo in quanto individuo (capacità di respirare, camminare, provare piacere). Acquisisco queste capacità, invece, nella conversazione e secondo *una certa forma*, quella della mia *cultura*. E le mantengo soltanto grazie un continuo interscambio. Divento e rimango una persona soltanto perché sono un interlocutore.

Questi passaggi portano a riflettere infine sull'accezione politica del termine comunità, e a chiarire ulteriormente le provocazioni pedagogiche di Morin (2020, p. 95).

La prospettiva della cittadinanza (*citizen understanding*) è fondamentale. C'è un collegamento vitale tra il godimento dei diritti e il dovere, da parte dell'individuo, e il dovere di contribuire al mantenimento della forma di vita sociale all'interno della quale essi sono goduti (Gramigna, 2021, p. 77). Questo collegamento pone la questione dell'educazione alla cittadinanza e delle sue competenze *personali e politiche* (Minello, 2012, pp. 104-109).

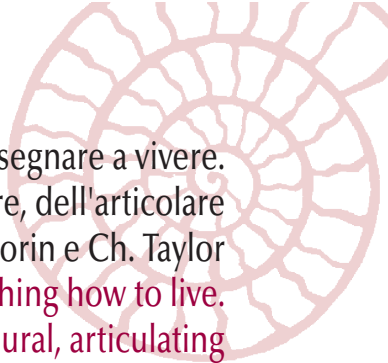
L'individuo liberale può preservare la sua identità solo all'interno di un certo tipo di società/cultura, e solo all'interno di una società nella quale esiste ed è tutelato un generale apprezzamento del valore della libertà e diversità individuale. È fondamentale per l'individuo liberale, dunque, interessarsi del *tono morale* (*moral tone*) dell'intera società (*as a whole*). L'idea di comunità che viene delineata è inseparabile dalla dimensione culturale: i significati comuni (*common meanings*), condivisi da tutti i membri della comunità. La comunità è innanzitutto lo spazio in cui accade la vita del linguaggio e della cultura. È uno spazio più grande di quello del singolo individuo. L'individuo possiede questa cultura e la sua identità grazie al fatto che prende parte a questa vita più larga. Questo linguaggio può essere garantito soltanto in una comunità: la nostra esperienza è plasmata grazie al modo in cui noi la interpretiamo e quindi alle parole che ci sono disponibili nella nostra cultura. Molte delle nostre più importanti esperienze non sarebbero possibili senza società perché esse sono legate a oggetti che sono "sociali" (Taylor, 1989a, p. 34).

Le istituzioni (lo stato) e ogni pratica sociale è una forma di linguaggio (*a kind of language*) che incarna (*embodys*) significati e valori condivisi. In esse sono espresse le fondamentali idee di una società. Non sono le idee di singoli individui, ma le idee comuni ad una società, incarnate nella vita collettiva, in pratiche e istituzioni. In questa prospettiva, l'individuo è il singolo membro della comunità. L'azione individuale è l'espressione di un significato incarnato (istituzione) in uno spazio pubblico.

La comunità costituisce la cornice all'interno della quale prende senso l'azione individuale, un quadro di *bene condiviso* all'interno del quale il singolo individuo non può evitare di prendere posizione: *è prendendo posizione all'interno del quadro di un bene condiviso e costituito dalla comunità che il singolo definisce la sua identità e*, d'altra parte, è solo grazie all'azione concreta del singolo membro della comunità che questo quadro riceve senso. Il quadro è sempre e solo quadro di qualcuno. La comunità è la trasposizione culturale del *quadro di riferimento* e il *quadro di riferimento* comprende un insieme importantissimo di distinzioni qualitative, che sono risposte contestabili a problemi ineludibili. Non si può fare a meno del contesto culturale nel quale siamo da sempre collocati e che ci fornisce il nostro modo di formulare i problemi etici e di trovarne una risposta. Allo stesso tempo è legittimata anche la possibilità di fuoriuscire dalla comunità (Taylor, 1989a, 60).

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, E. (2016). *Narrazione educativa e generatività del perdono*. Milano: Mimesis.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Demetrio, D. (1995a). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (1995b). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Gramigna, A. (2021). *La relazione natura e cultura nell'antropologia educativa di Edgar Morin*. In G. Ellerani (ed), *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica*. XIX (1), (pp. 72-83). Lecce: Pensa MultiMedia.
- MacIntyre, A. (1981/2007). *Dopo la virtù. Saggio di filosofia morale*. Roma: Armando.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multi Media.
- Morin, E. (1974). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Milano: Bompiani.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2021). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: EdUP.
- Nosari, S. (2019). *Il dovere creativo. Principi e conseguenze della creatività umana*. Brescia: Studium.
- Ricoeur, P. (1990/1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Ricoeur, P. (1986-88). *Tempo e racconto*. Milano: Jaka Book.
- Striano, M. (2006). *La narrazione come dispositivo riflessivo*. In *Quaderni di didattica della scrittura*.
- Stoppa, P. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Taylor, Ch. (1989a/1993). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*. Milano: Feltrinelli.
- Taylor, Ch. (1989b/2004). *Il linguaggio e la natura umana*, in *Etica e umanità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vygotskij, L. (1962/2010). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.



Riformare il pensiero, insegnare a vivere.
Il post-Corona: formare alle competenze dell'agire, dell'articolare
e del valutare alla luce di alcune riflessioni di E. Morin e Ch. Taylor
Reshaping the way of thinking, teaching how to live.
**Post-Corona: forming behavioural, articulating
and evaluation skills, based on E. Morin and Ch. Taylor theories**

Vincenzo Salerno

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

ABSTRACT

For some time and now, following the global and systemic crises caused by the Edgar Morin pandemic situation, a radical change in education is necessary: transforming education to transform the paradigm of Western life. This operation requires the training of skills related to the way of thinking and the way in which personal and Community action are thought. In this regard it is possible to identify an anthropological harmony with Ch. Taylor's thought regarding the resumption of the dimension of agency, articulation and evaluation, as a theoretical and systematic deepening of regenerated humanism in terms of *homo complexus* identified by E. Morin. The article therefore aims to continue researching the question: what pedagogical anthropology are we trying to begin and to support the desired paradigm transformation?

Da tempo e ora, a seguito delle crisi globali e sistemiche causate dalla situazione pandemica Edgar Morin, urge un radicale cambiamento dell'educazione: trasformare l'educazione per trasformare il paradigma di vita occidentale. Questa operazione esige la formazione di competenze che riguardano il modo di pensare e il modo di pensare l'azione personale e comunitaria. A questo proposito è possibile ravvisare una sintonia antropologica con il pensiero di Ch. Taylor riguardo alla ripresa della dimensione dell'*agency*, dell'articolazione e della valutazione, come approfondimento teorico e sistematico dell'umanesimo rigenerato in termini di *homo complexus* individuato da E. Morin. L'articolo si pone quindi l'obiettivo di continuare la ricerca riguardo all'interrogativo: quale antropologia pedagogica stiamo cercando per iniziare e sostenere la trasformazione di paradigma desiderata?

KEYWORDS

Agency, articulation, evaluation, complexity, paradigm, pedagogical anthropology
Agency, articolazione, valutazione, complessità, paradigma, antropologia pedagogica.

1. Introduzione

È presente un filo conduttore nel pensiero di Edgar Morin che riguarda quello che da lui viene definito “riforma del pensiero riformatore”. Abbandonando l’idea di una rivoluzione violenta per trasformare la società, Morin propone una via progressiva che, segnata dalla formazione, passa attraverso l’azione educativa di una cultura umanistica (di un “umanesimo rigenerato” e “planetario”), generata dalle migliori idee e prassi delle tradizioni occidentali (socialista, libertaria, comunista, ecologista) per ripensare le forme della realizzazione personale e comunitaria, oltre che “politica” nel senso della felice convivenza di soggetti che possano sperimentare una “vita vera” e “poetica”. «La megacrisi che stiamo attraversando ha ridestato il bisogno di un nuovo pensiero politico [...] un pensiero politico fondato congiuntamente su una teoria della conoscenza, una concezione della storia, una concezione della società e dell’economia [...] una simile riforma del pensiero politico comporta una riforma del pensiero stesso; [...] le menti obbediscono inconsciamente a un principio di conoscenza che riduce il complesso al semplice, il tutto alle sue componenti, separa ciò che è inseparabile e connette per interazioni (come l’individuale, il sociale, il biologico e il culturale). La riforma del pensiero deve quindi essere accompagnata da una politica di rieducazione dell’educazione» (Morin 2020, 83).

Il confronto con la “crisi aperta dalla pandemia” spinge a ritornare sui motivi importanti del suo pensiero educativo (Morin 2000, 2001, 2014, 2021). Un punto nevralgico e *complexus* individuato da Morin, fondamentale per il cambiamento educativo prospettato, è quello che lega in modo inscindibile “riforma personale” e “rivitalizzazione etica”. Morin indica la possibilità di sviluppare quello che di meglio c’è nell’essere umano, ossia la sua facoltà di essere responsabile e solidale. Responsabilità e solidarietà sono imperativi, secondo Morin, non solo politici e sociali, ma anche personali. Ciò che viene individuato come drammatico e che costituirà il nucleo fondamentale degli approfondimenti che seguono, è «la scissione tra idee altruistiche e comportamenti egoistici. Come arrivare a un mondo di comprensione, di benevolenza, di solidarietà, se non siamo noi stessi comprensivi, benevoli, solidali? Come costruire un mondo di relazioni umane migliori se si resta egoisti, vanitosi, invidiosi, bugiardi?» (107).

L’opera di Morin ha una capacità evocativa unica e riconosciuta e si presenta spesso nella forma programmatica del “manifesto”, un progetto culturale e pedagogico da sviluppare. Charles Taylor condivide con Morin la riflessione critica sulle radici culturali del paradigma occidentale, che si propone come possibile sviluppo sistematico in chiave antropologico-pedagogica delle suggestioni di Morin: l’idea di responsabilità, di comprensione, di rivitalizzazione etica e dei loro rapporti trova un possibile sistematico sviluppo nella riflessione sull’agire propriamente umano (*agency*), sull’idea di articolazione dell’*import*, su quella di valutazione forte e sul loro nesso.

2. L’agente umano in quanto *valutatore forte* (*strong evaluator*)

Taylor indica fin dall’inizio del suo lavoro fondamentale “Radici dell’io” i suoi obiettivi polemici: l’intera opera dell’autore può essere considerata una critica al *naturalismo* (*naturalism*). Il *naturalismo* è un atteggiamento filosofico sorto con la rivoluzione scientifica moderna e molto influente nella cultura odierna. È co-

stituito da una *famiglia di teorie* che ha ramificazioni in campi disciplinari anche molto differenti (morale, politico, sociale, psicologico). In massima sintesi, il carattere comune di questa “famiglia di teorie” è il progetto di modellare lo studio dell’uomo su quello delle scienze naturali e di trattare dunque l’uomo come un oggetto tra altri oggetti (Taylor 1989, 1).

In “Radici dell’io” Taylor accomuna alla famiglia del *naturalismo* un preciso modello filosofico, l’“etica procedurale” (o “deontologica”) di Rawls e Habermas: «l’obiettivo di questa filosofia morale è quello di *stabilire che cosa è giusto fare, anziché che cosa è bene essere*; di definire il contenuto dell’obbligo, anziché la natura della vita buona. In tal modo alla nozione di bene come oggetto del nostro amore e della nostra dedizione [...] non resta alcuno spazio concettuale» (15).

L’idea di partenza è considerare solo ciò che riguarda in modo *universale* gli uomini. Le “procedure” sono ciò che si può controllare razionalmente: non si occupano della singolarità dell’uomo, dei suoi valori e delle sue preferenze e scelte etiche. Questo pensiero è un chiaro bersaglio polemico. Rispetto a Rawls, Taylor intende offrire un paradigma alternativo all’“etica sostantiva” o “teleologica”: egli parla rispettivamente di “natura della vita buona” e di “bene comune oggetto del nostro amore”.

L’obiettivo del suo lavoro è «un allargamento della gamma di descrizioni morali legittime [...] oltre che delle nostre idee e delle nostre reazioni su questioni come giustizia e rispetto della vita, del benessere e della dignità degli altri, (occupandosi anche) della percezione che abbiamo del fondamento della nostra stessa dignità e [...] che cosa sia a rendere la nostra vita significativa e appagante [...] degna di essere vissuta” (16).

In breve, in apertura di “Radici dell’io”, Taylor pone in sostanza la questione radicale della qualità dell’*agente umano*, ovvero: *chi è*, quale tipo di attore è il soggetto delle azioni pienamente umane?

2.1 Il valutatore forte

Una serie di articoli che precedono “Radici dell’io” ci fanno cogliere le caratteristiche proprie dell’agente umano (1985a; 1977; 1982).

La prima caratteristica dell’agente umano è di essere un *valutatore forte* (*strong evaluator*). Taylor deve questa nozione chiave a Harry Frankfurt (1971) e argomenta:

- 1) per lui è vero che abbiamo in comune con gli animali il fatto di avere certi desideri (desideri di primo ordine) e operare certe scelte, ma ci differenziamo radicalmente da essi grazie alla capacità di formare “desideri di secondo ordine” (desideri che hanno per oggetto un desiderio di primo ordine): io non solo desidero qualcosa, ma desidero desiderare quella cosa;
- 2) “persona” è più radicalmente non solo colui che ha la capacità di avere ‘desideri di secondo ordine’ ma è anche in grado di avere ‘volizioni di secondo ordine’, la volontà interamente libera di scegliere e di perseguire con l’azione le motivazioni che ha scelto.

La conclusione che Taylor raccoglie è che fondamentale e tipicamente umano – in base alla “differenza specifica” dell’*human agent* che lo distingue da altri tipi di agenti – è il fatto che una persona non è un semplice soggetto di desideri, di scelte e di deliberazione, ma ha piuttosto l’abilità di formare ‘desideri di second’ordine’ (*second-order-desires*) cioè voler essere mossa da certi desideri, o anche

formare 'volizioni di secondo ordine' (second-order-volitions) cioè volere che certi 'desideri di primo ordine' siano i primi a indurre questi altri all'azione. Ad esempio, desidero un cioccolatino (desiderio di primo ordine), ma, siccome sono in dieta, non desidero assecondare il desiderio del cioccolatino (desiderio di secondo ordine). Alla fine, decido di lasciarmi andare e mangiarlo (volizione di secondo ordine).

Il concetto che Taylor sviluppa è quello di *auto-valutazione riflessiva (reflective self-evaluation)*: è il potere di valutare i nostri desideri. Taylor riconosce a Frankfurt di aver trovato una caratteristica essenziale dell'*agency* peculiarmente umana, ma ritiene fondamentale distinguere tra *due tipi di valutazione dei desideri*.

Il primo tipo di valutazione (*valutazione debole, weak evaluation*) considera due azioni desiderate per scegliere la più conveniente o per trovare il modo di renderle entrambi possibili contemporaneamente: esso considera gli esiti delle mie azioni. Anche le *valutazioni deboli* non sono semplicemente quantitative, sono anzi *desideri di secondo ordine*. Ma nelle valutazioni deboli i) il desiderio è di per sé ritenuto buono; ii) l'eventuale incompatibilità tra due desideri è solo passeggera e legata alle circostanze. Ad esempio, vado a mangiare più tardi, anche se ho fame, perché più tardi sarò in grado di mangiare e nuotare.

Il secondo tipo è una valutazione *qualitativa* dei miei desideri (*valutazione forte, strong evaluation*), valutati come appartenenti a stili di vita *qualitativamente* diversi: esso considera la qualità delle mie motivazioni. La *valutazione forte* è un concetto fondamentale di Taylor (Taylor 1981, par. 5.1).

Valuto una azione 'coraggiosa' solo se la considero parte di un *modo di vita*: faccio questa azione perché aspiro ad essere *un certo tipo di persona*. Comprometto questo desiderio se do retta al desiderio di fare azioni contrarie (e fare il codardo). Questa incompatibilità *non è passeggera* e legata alle circostanze: la *valutazione forte* ha un linguaggio che fa distinzioni valutative e che va per chiaro-scuro, 'per contrasti'. Il contrasto tra valutazioni forti appare un conflitto *fra scelte di vita differenti* e valutate qualitativamente.

Rispetto *all'auto-valutazione riflessiva* un desiderio e una scelta sono buoni – e compatibili con il tipo di vita che pensiamo buono – altri radicalmente non lo sono. Fra diverse *valutazioni forti* c'è una radicale incompatibilità: non è un conflitto passeggero, aggiustabile.

Le *valutazioni forti*, infatti, hanno un linguaggio di *distinzioni qualitative (qualitative distinctions/discriminations)*: sono coppie di aggettivi di significato opposto (nobile/ignobile, virtuoso/vizioso, integro/frammentato, coraggioso/codardo...) che usiamo comunemente per qualificare le azioni nostre e altrui. Utilitarismo e formalismo (ovvero il *naturalismo*) hanno oscurato o misconosciuto l'idea di *distinzione qualitativa*: la morale coincide con il calcolo d'interessi e benefici, e la definizione di procedure argomentative e comportamentali. È in fondo l'esito della prospettiva scientifica e oggettivistica, della decisione cioè di abbandonare in sede scientifica/filosofica il riferimento alle "proprietà soggettive" o "qualità secondarie" degli oggetti. In morale questa scelta si è dimostrata inopportuna e insoddisfacente. Un singolo agente morale esprime alcune sue considerazioni nel linguaggio delle *valutazioni forti* perché non sono riducibili al linguaggio procedurale e universalistico.

È necessario riconoscere dunque che esiste una "diversità dei beni" e che è essenziale un "contrasto qualitativo" tra azioni e modi di vivere. La vita morale produce sempre questo "contrasto qualitativo".

Un agente umano ha due caratteristiche: è un *soppesatore di alternative (weigher of alternatives)* e soprattutto un *valutatore forte*. Un soppesatore è già rifles-

sivo (è la caratteristica minima di ciò che chiamiamo un sé o una persona). Il valutatore forte ha però un linguaggio più ricco (un *vocabolario di valore*) con cui valuta le sue azioni per costi e benefici, ma di dare ad esse tratti “qualitativi”: valutando le sue motivazioni come più nobili, più degne, più integre... parla in termini di “qualità di vita”, esamina e vaglia i diversi modi di essere un agente. Il semplice soppesatore riflette su ciò che ci piace di più (Taylor usa la *metafora della periferia*), il valutatore forte riflette sul tipo di essere che noi siamo (Taylor usa la *metafora della profondità*).

2.2 Import e valutazione forte

Si può ora cogliere un livello normativo che nasce dall’idea di *valutazione forte* (Taylor, Ch. 1985a). L’uomo è un essere che si auto-interpreta (il riferimento è aristotelico, ma in senso necessariamente moderno). Sono cinque le idee argomentate.

1. La *prima idea e di fondo* è che la nostra interpretazione di noi stessi è costitutiva di ciò che siamo. Non è un semplice punto di vista sulla realtà, e nemmeno qualcosa che può essere *by-passato* nella nostra comprensione della realtà.

Le emozioni (sentimenti, motivazioni, desideri) sono collegate a certi oggetti, racchiudono l’espressione di un giudizio sull’oggetto che li muove. Quando viviamo una certa emozione in una situazione significa che noi ci pensiamo come dotati di alcune caratteristiche che non sono valide per tutti. Noi non siamo “neutrali”: ognuno ha un modo di reagire diverso rispetto ai vari oggetti, situazioni e persone.

Gli oggetti hanno per noi una certa ‘significanza’ (*import*): ogni cosa *ha un modo* o un altro di essere rilevante o dotato di importanza per i desideri e i propositi/aspirazioni di un soggetto. Qualcosa *ha una proprietà* per mezzo della quale quella cosa diventa motivo di non-indifferenza (*a matter of non-indifference*) per il soggetto.

Trovare e esplicitare un *import* di una certa situazione significa, quindi, trovare cosa muove i nostri sentimenti ed emozioni. Un’emozione o sentimento (ad es. senso del valore, vergogna, dignità, rispetto) è un giudizio di valore non affermato ma esperito in prima persona. C’è “qualcosa” (oggetti, situazioni, persone) che ha qualcosa d’importante per me.

I sentimenti di vergogna, dignità, rispetto, senso del valore comportano un rapporto con le cose che sono essenzialmente connesse alla vita del soggetto. Non sono spiegabili con lo schema semplicistico “stimolo-risposta” (la spiegazione *naturalista* e *comportamentista* non raggiunge l’obiettivo esplicativo).

2. La *seconda idea* è che le proprietà come *vergognoso, onorevole, dignitoso (rispettabile)* sono *proprietà che si riferiscono al soggetto*. La nozione di *soggetto* di Taylor comprende la dimensione emotiva, le sue proprietà soggettive *dipendono dall’esperienza (experience-dependent)*: il soggetto cioè non è costituito solo dalle sue auto-interpretazioni, ma, tramite le emozioni, dimostra di avere un rapporto essenziale con le cose e gli altri soggetti con cui ha a che fare (*ambiente/contesto/mondo*). Il *mondo* che il soggetto in questo modo recupera è un “mondo pre-obiettivo”, “pre-predicativo” (cf. Merleau-Ponty). Ad esempio, una sedia entra nel mio campo della percezione non come un oggetto che ha una certa lunghezza, altezza, spessore, peso... ma prima di tutto come qualcosa per me “carico” di significati emotivi, a cui sono intimamente legato.

In altre parole, un essere umano è dotato di certe proprietà, le emozioni, e quando si rapporta alle cose, è un essere che è “so and so”. Queste proprietà, che sono sentimenti ed emozioni, esistono solo *per* un soggetto (c’è un *senso di dignità* che s’introduce). *Le emozioni rappresentano un’aspirazione alla dignità, ad essere una presenza tra altri uomini che esige rispetto*. Al soggetto agente, che ha significati emozionali, risulta chiaro che ogni uomo, insomma, *ha* e pretende *questa* dignità e rispetto per la propria identità. Il Buon Samaritano incontra qualcuno in stato di necessità e si sente chiamato ad aiutarlo: l’uomo veramente buono si concentra sulla necessità della persona, non sul fatto di intervenire per non fare brutta figura o per non perdere la bella immagine che abbiamo di noi stessi. *Questo implica l’introduzione di un livello normativo*: l’assenso ad una legge morale che devo riconoscere e sostenere *in quanto uomo*. L’emozione esprime la percezione di un valore che mi “chiama” che sento di “dover” rispettare.

3. La *terza idea* è dunque che la sfera motivazionale dell’azione morale è “ancorata” alla sfera emotiva dell’agente morale, cioè è connessa alle *valutazioni forti* che sceglie di fare proprie.

4. Quando diamo una valutazione forte discriminiamo sempre come buone o cattive anche le nostre motivazioni (*subject-referring import*): questo significa attribuire alle varie motivazioni il loro posto nella vita del soggetto. Quando diciamo “è ignobile la violenza sugli indifesi”, stiamo anche dicendo che il nostro desiderio di fare violenza sugli indifesi (casomai ci fosse) non sarebbe buono e avrebbe l’ultimo posto nelle nostre scelte di vita.

5. La *valutazione forte* fonda e discrimina le nostre motivazioni facendo *distinzioni qualitative* che hanno un chiaro senso normativo.

In sintesi, la nozione di agente di Taylor si lega alla nozione di *valutatore forte*: l’agente è un *valutatore forte* è un’idea centrale nel pensiero di Taylor.

3. Il concetto di articolazione

La nozione di *valutazione forte* è un “universale umano” ed è la prima caratteristica dell’agente. Una seconda caratteristica dell’*agente umano* (*human agent*) è la capacità di fare *articolazioni*. Questa determinazione lo costituisce come essere auto-intepretante (3.1) e chiarisce cosa significa per Taylor *pluralismo* e *responsabilità* (3.2) e *linguaggio* (3.3)

Taylor usa la parola *articulation* intendendo sia un’unificazione fra le parti di un corpo (*jointing or junction*), e quindi descrivendo l’unificazione consapevole dei nostri pensieri e sentimenti spesso incoerenti, sia anche il processo di un soggetto che si rende conto di se stesso e che a partire da questa coscienza è aperto ad un’espressione di sé di fronte agli altri.

Questa espressione si profila innanzitutto in un piano linguistico e dà la possibilità di una nuova auto-comprensione e, quindi, una nuova coerenza e responsabilità di sé.

Provando a dare una prima definizione di *articolazione*, si può dire che è una certa organizzazione del *vocabolario di valore* costituito dalle nostre *valutazioni forti*.

3.1 Articolazione e auto-interpretazione

La conoscenza dell'agente (*agent's knowledge*) riguarda il portare il senso di quello che stiamo facendo a una formulazione e a una piena consapevolezza. *Noi abbiamo già un senso inarticolato di ciò che facciamo*: l'articolazione è il processo che lo rende manifesto e comunicabile in modo ordinato e ragionevole. Riguarda certo la conoscenza degli oggetti con cui abbiamo a che fare, ma riguarda *più profondamente* la coscienza delle nostre azioni e dei nostri discorsi.

Noi partiamo sempre da una «pratica corporea irriflessa» (Hegel). La nozione di *import* intende il giudizio sulla situazione e sull'oggetto con cui abbiamo a che fare, giudizio che si esprime “immediatamente” in un sentimento, emozione o un desiderio: l'*import* riguarda tutto quanto “interessa” al soggetto (*a matter of non-indifference to a subject*).

Noi abbiamo la capacità di esprimere, nel linguaggio, giudizi su cose che ci interessano (si parla di *a meaningful language* – un linguaggio “significativo”). Questo linguaggio/idioma e ci permette di “articolare” i nostri sentimenti in modo pieno e ricco (come nel caso di un linguaggio fatto di *valutazioni forti* o un *vocabolario di valore*, in cui si esprimono degli *imports*), ben di più di quanto accade quando ci capita di articolare riguardo una prestazione desiderata (come nel caso della *valutazione debole* o come nel caso di un resoconto delle nostre emozioni ottenuto tramite test o elaborazione informatica).

Considereremmo un autentico ‘semplice soppesatore’, tale in tutte le situazioni, “malato” (psicopatico) e incapace di provare sentimenti e forse con problemi d'identità.

Il nostro linguaggio emozionale è fondamentale perché è “irriducibile”: è indispensabile per l'*articolazione*. I “dati di fatto”, dunque, sono che noi abbiamo un “linguaggio emozionale” e che noi articoliamo i significati che ci vengono dai sentimenti (Taylor 1985a, 57).

La nostra esperienza delle cose che contano per noi – *significanza* – avviene attraverso i sentimenti: sono il nostro accesso alle cose che contano per noi (62).

Le *articolazioni* sono, dunque, delle *interpretazioni*. In questo senso è un *animale che si auto-interpreta*. I sentimenti sono sempre quindi “interpretati”: i sentimenti, da un lato, racchiudono una interpretazione, dall'altro esigono un'articolazione ulteriore. Non “possono esistere” al di fuori e indipendentemente da un percorso di articolazione.

L'interpretazione costituisce il nostro modo di vivere la vita, articolando i nostri sentimenti e il nostro mondo emotivo: questo è un altro tratto che caratterizza il soggetto umano. In conclusione, l'*articolazione* dà una organizzazione ai nostri propositi, desideri e sentimenti e da forma, *in questo modo*, alla *coscienza di noi stessi* (che Taylor/Ricoeur chiama *unità narrativa*).

Possiamo rispondere alla domanda “che cos'è l'uomo?” solo assumendo fino in fondo l'esigenza (moderna) di partire sempre da ciò che il singolo uomo *pensa di sé* (a livello individuale): noi diamo una forma, un volto e un nome ai nostri sentimenti/emozioni quando cerchiamo di esprimere coscientemente la nostra situazione emozionale. Articoliamo e ri-articoliamo continuamente i nostri vissuti (esperienze) “costruendo” di volta in volta unità narrative mai concluse, ma che invece reinterpretiamo in nuove articolazioni. Ci sono a volte nuove intuizioni (*insight*) che modificano le nostre esperienze e noi stessi e possono cambiare le nostre valutazioni. C'è sempre spazio per la ri-valutazione. Il riferimento teorico di Taylor è W. Kohler (*psicologia della Gestalt*), che ha dato legittimità scientifica al concetto di *insight*.

Questo esige un'assunzione di responsabilità per quel che si diventa e per ciò che si scopre rilevante. Inoltre, esso legittima il pluralismo delle diverse interpretazioni e delle auto-interpretazioni.

3.2 Il pluralismo e la responsabilità

La nostra *valutazione forte*, dunque, non è mai data per definitiva e assodata una volta per tutte, ma grazie all'*articolazione*, è strutturalmente "aperta": implica cioè la possibilità di essere messa in discussione, modificata, arricchita e resa più certa, oppure essere abbandonata a favore di un'altra che scopriamo migliore. «Il valutatore forte possiede un'articolazione e una profondità che mancano al semplice soppesatore. Egli ha una articolazione riguardo la profondità (*articulacy about depth*). Ma dove esiste articolazione, là esiste pure la possibilità di una pluralità di visioni (*plurality of visions*) che prima non esisteva» (Taylor 1977, 26).

È l'*articolazione* che, secondo Taylor, rende possibile il pluralismo: il pluralismo si motiva necessariamente soltanto se l'uomo è un "articolatore". È questo carattere che legittima la tolleranza e apertura alla significanza dei beni che si originano da una varietà di fonti. L'*agente*, dunque, non può in nessun modo essere considerato direttamente una specie di prolungamento della comunità: pur trovando all'interno della comunità la comprensione delle sue valutazioni, è essenzialmente un soggetto, un essere che interpreta e *si* interpreta.

L'*articolazione* implica, dunque, una pluralità di visioni, sia all'interno del singolo agente (*struggle of self-interpretations*), che tra agenti differenti. Il progetto è tuttavia ristabilire la commensurabilità (*restoring commensurability*) fra le alternative che appaiono inconciliabili. L'agente è un valutatore forte: esso utilizza *discriminazioni qualitative* oppositive (degnoindegno...) e questo ci permette di nominare/*articolare*/argomentare la nostra posizione.

Quando riflette nella veste di valutatore forte il soggetto può allora articolare e argomentare la desiderabilità di una situazione o cosa rispetto ad un'altra. La nostra condizione abituale ci mette normalmente davanti a desideri incommensurabili (questa non è una situazione eccezionale, ma normale!). Se ci mettiamo nelle vesti del semplice soppesatore non riusciamo ad articolare la superiorità di una cosa o di una situazione rispetto ad un'altra. Il valutatore forte può stabilire e motivare la superiorità di una situazione o cosa rispetto ad altre perché ha un vocabolario di caratterizzazioni "contrastive". Quando facciamo esperienza di una scelta riflettuta tra desideri (cioè, situazioni o cose desiderabili) incommensurabili, la *valutazione forte* è una condizione indispensabile dell'articolare. Acquisire un linguaggio valutativo forte vuol dire diventare articolati rispetto alle proprie preferenze (23-24).

Il valutatore forte può articolare (cioè *rendere consapevole a se stesso*) la sua preferenza (A rispetto a B) perché è dotato di un vocabolario di *discriminazioni qualitative* (o *caratterizzazioni contrastive*): cosa che non può fare il semplice *soppesatore di alternative* (*valutatore debole*), la cui preferenza (per A o B) resta necessariamente confusa e irreflessa. Questo punto è molto rilevante per l'*etica*. Si pone qui il problema di quali siano le capacità della ragione pratica: ci si chiede se c'è un modo in cui, questo tipo di questioni possono essere razionalmente arbitrate. Il concetto chiave del ragionamento pratico che sostiene Taylor sta nella capacità di argomentare la superiorità di un'alternativa rispetto all'altra, dopo averle rese commensurabili. Appare chiaro che *lo statuto del ragionamento pratico è comparativo*.

Connessa alla nozione di *articolazione* è, dunque, l'apertura alla rivedibilità

delle proprie *valutazioni forti*, connessa a sua volta alla capacità di argomentare a favore di essa. Questa nozione implica la possibilità di rinunciare alle nostre precedenti valutazioni forti quando ne riconosciamo l'insostenibilità.

Inoltre, l'*articolazione* è la condizione di possibilità e legittimazione del *pluralismo*. Il soggetto deve riconoscere che, come constata per se stesso la capacità di articolare, di modificare e di abbandonare le proprie valutazioni forti, così deve fare nei confronti di ogni altro agente ragionevole: vanno riconosciuti una diversità di opinioni (anche radicale) e un *pluralismo* di visioni del mondo.

Il desiderio di secondo ordine inoltre introduce un'altra nozione chiave per il percorso del sé: la *responsabilità di sé*. Noi pensiamo alle persone come responsabili in un modo diverso in cui [ci sono] gli animali. Anche questa caratteristica sembra connessa alla capacità di valutare i desideri. Il soggetto umano non è soltanto, di fatto, un certo tipo di essere con certi desideri, ma è "affar suo" quale tipo di essere egli è in procinto di essere. Noi abbiamo dei desideri di primo grado, che ci sono come consegnati. Ma noi formiamo una valutazione su questi desideri: sono desideri di secondo grado. Questi non sono semplicemente dati, ma sono approvati: in questo senso impegnano la nostra responsabilità (28-29).

Siamo dunque in prima persona responsabili per l'approvazione e l'assenso dato a certe *valutazioni forti* perché ne abbiamo scelte alcune piuttosto che altre e siamo conseguentemente responsabili delle azioni che ne derivano. Da questo punto di vista Taylor critica la teoria della *scelta radicale*: l'esempio che Taylor riporta da Sartre è quello di un giovane che, durante l'occupazione nazista in Francia, è combattuto tra rimanere con la mamma già afflitta da altri lutti e arruolarsi nella Resistenza. Amore materno e amore patrio sono due istanze morali che ci creano un profondo dilemma interiore. La *scelta radicale* che si impone verrà dunque fatta *senza nessuna ragione* visto che ci sono argomenti a favore dell'una e dell'altra alternativa. Taylor sostiene che l'agente della scelta radicale sceglie come un semplice *soppesatore di alternative* (meglio di preferenze), e la scelta radicale è in fondo una *valutazione debole*. Non si tratta di riconoscere motivazioni morali profonde (come nelle *valutazioni forti*) ma soppesare debolmente tra alternative che sono vissute come più o meno desiderabili. Per Taylor, invece, l'agente come *valutatore forte* ha a che fare non tanto con desideri, ma anche e soprattutto con *modelli di vita* che, inevitabilmente, chiamano in causa l'identità (è il termine che usiamo ad es. quando parliamo di 'cercare la propria identità', vivere una 'crisi di identità'). La nostra identità è definita dalle nostre valutazioni fondamentali (forti), essenziali perché sono l'orizzonte indispensabile a partire dal quale noi riflettiamo e facciamo le nostre valutazioni (34-35).

L'agente della scelta radicale non dovrebbe avere nessun orizzonte di valutazione. Sartre sostiene infatti che *il soggetto è libero, sceglie, cioè inventa*. Nessuna morale generale può indicargli ciò che deve fare. È una delle tante versioni di una figura ricorrente nella civiltà occidentale: l'*io disincarnato* (*the disembodied ego*), un soggetto che prova a "oggettivare" tutto (se stesso compreso), per scegliere nella più radicale libertà. Il soggetto disincarnato (sartriano) cercherebbe di vivere privo di ogni quadro di bene condiviso al quale riferirsi. Questo quadro infatti costituirebbe/influenzerebbe la sua identità. Il nostro quadro di riferimento, infatti, costituisce e incarna una prospettiva (rassicurante) in cui noi possiamo trovare risposte alle nostre domande morali.

D'altra parte, Taylor legittima la possibilità di una *rivalutazione radicale* (*radical re-evaluation*) di noi stessi, che ponga in discussione l'intero sé. La responsabilità di sé, dunque, è una delle connessioni e applicazioni del concetto di articolazione. Le articolazioni non sono semplici descrizioni sono invece tentativi di formulare

ciò che inizialmente è grezzo. Articolare equivale a *strutturare (to shape)* il nostro senso di ciò che desideriamo e di ciò che riteniamo importante in un certo modo (36).

L'articolazione forma e struttura il suo oggetto, il complesso di *valutazioni forti*: queste non sono dunque indipendenti. Esse sono suscettibili di cambiamenti a seconda delle esperienze che noi articoliamo: le articolazioni impegnano la nostra responsabilità in senso pieno.

È sempre possibile che una nuova intuizione (*fresh insight*) possa modificare le mie valutazioni e quindi anche me stesso verso il meglio: sono dunque responsabile per le mie valutazioni (dentro il limite delle mie capacità di cambiare me stesso tramite una nuova intuizione).

Insomma, l'agente morale può dirsi responsabile non tanto perché riconosce un valore in assoluto, ma *solo* quando lo ha riconosciuto importante per sé e se si comporta in modo conseguente a questo riconoscimento. Posso dunque articolare e ri-articolare le mie *valutazioni forti* perché queste sono *valutazioni aperte*, ma ogni volta sarò responsabile della precedente e della nuova articolazione.

3.3 La dimensione linguistica

L'*articolazione* è dunque una dimensione *centrale*: essa fa sorgere, per l'agente, la dimensione linguistica. Gli *animali che si auto interpretano* sono costitutivamente *animali linguistici* (Taylor 1977, 36). Il *linguaggio* è fondamentale: l'uomo si trova ad avere a che fare con un mondo al quale ha accesso, in modo privilegiato, dal suo rapporto con gli altri *linguistic animals*. La capacità di esprimere 'linguisticamente' la nostra esperienza costituisce la "differenza specifica" del nostro modo di essere agenti umani. L'*articolazione* può essere qualificata come *espressiva* proprio grazie alla dimensione linguistica. *Uno dei fondamentali usi del linguaggio è dunque l'articolare* o il rendere manifesto il quadro di fondo delle distinzioni di valore in base alle quali noi definiamo noi stessi.

Si delineano due prospettive (Taylor 1989): una prima idea di linguaggio è quella che definisce questo come uno strumento per indicare e designare il significato delle cose (la teoria vero-funzionale: Hobbes, Locke). La seconda linea di pensiero invece concepisce il linguaggio come l'espressione del parlante in uno spazio pubblico condiviso (la concezione *espressivista*: Herder-Humboldt).

Quando mostro la mia rabbia o la mia tristezza in una espressione facciale o verbale, non è un secondo modo, non è un modo migliore (non mostro delle 'tracce' da cui si inferisce la mia rabbia o tristezza): è un modo di esporsi diverso da quando facciamo delle inferenze. Ad esempio, il termometro 'mostra' la temperatura in modo indiretto: dal mercurio che sale 'inferiamo' che c'è caldo (direttamente, noi percepiamo il caldo). Questo è il mostrare la rabbia o la tristezza: queste emozioni sono rese evidenti *nell'espressione* (non dall'espressione o attraverso l'espressione).

Inoltre, la nostra "espressione di noi stessi" è legata al nostro essere-insieme, al nostro trovarci in uno spazio pubblico condiviso. Fin dalle nostre prime espressioni ci esprimiamo in uno spazio pubblico, e queste espressioni ci fanno da tramite di una consapevolezza di noi stessi ancora irriflessa: l'espressione in uno spazio pubblico è la 'posizione originaria' dell'uomo di fronte al problema della consapevolezza di sé. Il linguaggio nasce perché siamo impegnati in una lotta per l'*auto-comprensione*: la lotta per un'auto-comprensione riflessiva sempre più profonda e accurata è il tentativo e lo sforzo di trovare e inventare mezzi più adeguati di espressione. L'espressione facciale mostra agli altri i nostri sentimenti e desi-

deri, ma per l'auto-comprensione è necessario un *vocabolario di valore* sempre più preciso.

Seguendo *Animali che si autointerpretano*, le nostre emozioni possono essere "riferite al soggetto" solo tramite le *articolazioni* (nel loro ruolo coordinativo ed espressivo): in questo modo possono cioè essere esplicitate, e rese alla consapevolezza del soggetto. Le articolazioni possono esistere solo grazie ad un linguaggio. È importante questa 'trasposizione' dall'implicito all'esplicito: l'emozione stessa cambia, un'emozione chiarificata è, in un certo modo, un'emozione trasformata. Questa è una conseguenza del fatto che le emozioni sono costituite da auto-comprensioni. I nostri sentimenti possono cambiare quando cambiano le nostre espressioni, inserendo nuovi termini nel nostro *vocabolario di valore* (un nuovo termine nel vocabolario di valore è una nuova *valutazione forte*). Questo comporta che non possiamo modificare le nostre emozioni e la consapevolezza che ne abbiamo in modo arbitrario, cioè semplicemente applicando ad esse nomi diversi: è necessario, invece, arrivare a 'vedere' e 'sentire' che la nuova descrizione è quella 'giusta'. Il linguaggio è essenziale perché articola e rende possibile l'intuizione (*insight*).

"Vedo una situazione" e "sento un'emozione" hanno una correlazione ovvero l'intuizione/*insight* (che può essere appunto "articolata"). La propria esperienza emotiva (*insight*) origina la 'lotta fra auto-interpretazioni' e legittima il *pluralismo*: sono molto differenti le vite emozionali di persone che provengono da culture diverse e che sono stati educati con vocabolari di valore (significanza) diversi. Anche all'interno della stessa cultura esseri umani che hanno vocabolari differenti hanno differenti esperienze.

Le nostre espressioni linguistiche e le nostre esperienze emotive possono variare molto. Come io posso cambiare il mio modo di fare esperienza di una certa situazione grazie all'arricchimento di nuovi termini del vocabolario di valore (valutazioni forti), così arricchirmi di una nuova situazione può ampliare e cambiare il mio vocabolario. Un primo esempio è questo: c'è una battaglia e un gruppo di soldati resiste all'attacco di un gruppo molto numeroso di nemici. Qualcuno può pensare che sono 'pazzi', ma se il vocabolario di valore a cui si fa riferimento è stato arricchito dalle parole "coraggio", "eroe" e "onore" si potrà giudicare la stessa situazione dicendo che sono soldati 'coraggiosi' e che hanno il senso dell'*onore*. Un esempio educativo è questo: se un soggetto è stato educato in un ambiente familiare violento, vivendo una esperienza di sofferenza, può arricchire il suo vocabolario riguardo i suoi legami interpersonali con termini come 'amore' e 'rispetto dell'altra persona'.

L'uomo è un *animale che si auto-interpreta*. La dimensione linguistica ha dunque un posto centrale. Per noi *animali linguistici* il nostro linguaggio è costitutivo delle nostre emozioni: *di fatto* abbiamo articolato alcune di esse, *di diritto* facciamo esperienza di esse, articolate e non, attraverso il linguaggio come mezzo.

4. L'azione educativa, formativa e scolastica del nuovo paradigma

Il profilo della nozione di *agente* è ora pronto. L'uomo si esaurisce nella dimensione dell'*agente*? Nel saggio *Il concetto di persona* Taylor introduce il concetto di *persona*. Una prima definizione: una persona è un essere che ha un senso di sé (*sense of self*) e un concetto di futuro e di passato, un essere capace di sostenere valori (*can hold values*), fare scelte e adottare piani di vita (*life-plans*). Una persona infine è soprattutto un *rispondente* (*respondent*): può essere chiamato

e può rispondere, è un essere cioè che non è indifferente alle cose e alle persone che lo circondano, ma che si rapporta ad esse secondo un criterio di *significanza* (*import*). Una persona è capace di fare tutto questo almeno in linea di principio, anche se in pratica alcune di queste capacità possono essere compromesse.

Le persone sono dunque un sottogruppo di agenti. Non attribuiamo lo stato di persone agli animali (pur attribuendo loro azioni, in qualche modo). Si deve chiarire cos'è lo specifico (*special*): ciò che rende un certo tipo di agente una persona e un altro no.

Ci sono due modi di rispondere: secondo uno il carattere distintivo è 1) il criterio della migliore *performance* (la *ragione strategica*), secondo l'altro 2) il *criterio della significanza* (*import*). Il punto che li differenzia è appunto il concetto di *agency*.

L'idea di *agire* che sostiene il criterio della *performance* è quella dell'azione strategica. Secondo questa visione, la concezione di 'coscienza' (o ragione) attribuita alla persona è la capacità o funzione di *rappresentare* un oggetto come avesse già una sua indipendenza dal soggetto. La *rappresentazione mentale* deciderebbe così la superiorità dell'uomo rispetto agli altri tipi di agente, perché gli permette di comprendere le relazioni causa-effetto, osservare e prevedere i fenomeni e calcolare costi e benefici. La ragione attribuita alla persona è la *ragione strumentale*. Secondo Taylor questa capacità (calcolare costi-benefici) ci distingue solo '*quantitativamente*' dagli animali. Non c'è differenza qualitativa e specifica.

Ciò che è invece cruciale per gli agenti umani, e per questo supera la ragione strumentale, è che 'le cose li riguardano' (*things matter to them*), non sono loro indifferenti. Anzitutto, dunque, un agente umano non è semplicemente una 'coscienza', ma è un 'rispondente', a cui le cose importano (in modo originario, *original significance*).

Se adottiamo il criterio della significanza (*import*), allora apparirà evidente che ci sono materie di significanza che sono specificamente umane (e non hanno alcuna analogia con gli animali). Esempi di queste sono le materie di orgoglio, di vergogna, di bontà e malvagità, di dignità e di senso del valore: per queste non basta la coscienza rappresentativa. Inoltre, la dimostrazione della sua insufficienza è evidente quando proviamo a esprimere i nostri sentimenti e i nostri *imports* in modo rappresentativo: la *prassi morale* esige un certo tipo di consapevolezza riflessiva che riconosce gli *imports* di cui non può fare a meno e in base ai quali il soggetto vive (o non riesce a vivere). Facciamo i conti con un tipo di coscienza che apre l'agente umano al mondo inteso non semplicemente come 'materiale d'uso' (un oggetto con cui avere un rapporto strumentale), bensì come fonte di significati valoriali per l'agente stesso (materia di significanza). La persona non è solo un agente dotato di propositi, desideri e disgusti (anche gli animali ce li hanno): una *persona* è un particolare tipo di agente capace di fare piani di vita, sostenere valori e scegliere. La sua caratteristica fondamentale è la *significanza*: essa rende un uomo un *animale che si auto-interpreta*.

L'*agente umano* non è semplicemente colui che agisce "strategicamente" o "strumentalmente". L'uomo è, più profondamente, un animale che si auto-interpreta: Taylor, costruendo un'*antropologia* dell'agente umano (*valutatore forte*, capace di *articolazioni* dei propri sentimenti e azioni, aperto al *pluralismo* e alla *responsabilità* delle proprie valutazioni forti, dotato di *vocabolario valoriale*, e infine *persona*, cioè soggetto di *significanza*) è condotto da questi esiti a radicarla in un'*ontologia morale*: l'agente umano non può fare a meno di interpretarsi. La connessione tra agente e sé (morale) è fondamentale:

- 1) È innanzitutto un *valutatore forte*: un essere che ha *desideri di secondo ordine*, una *consapevolezza riflessa* dei propri desideri e fini, cioè un essere che opera secondo distinzioni di valore – le *valutazioni forti* – che adoperano *distinzioni qualitative* e che esigono l’*avere un vocabolario di valore*.
- 2) Seconda caratteristica fondamentale dell’agente umano è quella di avere la capacità di *articolazione* espressiva dei propri sentimenti e delle proprie significanze (*imports*). Questa capacità legittima il *pluralismo* di articolazioni e promuove la *responsabilità* per le proprie *valutazioni forti*.
- 3) Infine, l’*agente è persona*, è un essere *soggetto di signficanza*.

Alla luce delle considerazioni fatte, la presa di responsabilità, in una prospettiva educativa, si è riempita di tre connotazioni specifiche: la coscienza della propria capacità di agire, di prendere l’iniziativa e l’esercizio di questa capacità; la capacità di distinguere il tipo di valutazione che si sta facendo e la capacità di riconoscere davanti ad altri e di esprimere le cose che per il soggetto contano e hanno valore, rispetto ad altre che non lo hanno. Quest’ultima si intende anche come la capacità distinguere la qualità dei propri vissuti attribuendo loro valore e gerarchizzandoli in vista di prese di posizione appropriate.

In questa chiave, educare alla responsabilità assume significati precisi per educatori e formatori, insegnanti e i genitori che propiziano un nuovo paradigma e stile di vita (Morin 2012, p.283).

Per quello che riguarda la dimensione della valutazione, è necessario esercitare il ragazzo, fin dalle fasi più precoci a porsi l’interrogativo, nelle decisioni che prende e nelle situazioni che vive, riguardo al tipo di persona che può e che intende diventare attraverso le proprie scelte, sapendo distinguere invece il livello semplicemente strumentale di alcune decisioni. Ci sono decisioni che ti fanno diventare un certo tipo di persona, a differenza di altre in cui non viene coinvolto il livello della trasformazione soggettiva ma è in gioco il mero gusto e preferenza individuale: l’esercizio dell’attenzione e il fermare il ragazzo a rifletterci rientra tra i compiti educativi fondamentali (Mortari, 2019, 91).

Altrettanto decisivo risulta il compito educativo e formativo odierno di esercitare la sosta sulla riflessione e il discernimento dei valori sperimentati (*import*) e l’esercizio del riconoscerli, di articolare, di imparare a dire prima di tutti a se stessi e poi davanti ad altri, con sempre maggior proprietà e precisione, le cose che per noi contano (Padoan 2000, 143).

Infine, sembra appartenere ad una nuova didattica e formazione e ad una azione educativa innovativa la competenza di ideare processi che portano il ragazzo a esercitare la propria capacità di iniziativa e di scelta delle mete che si propone per realizzare nel futuro qualcosa di significativo (Minello 2014, 27).

Riferimenti bibliografici

- Frankfurt, H. (1971), *Freedom of the Will and the concept of a Person*. In *Journal of Philosophy*, 67:1, pp. 5-20.
- Minello, R. (2016). Identità, intercultura e sopravvivenza. Rileggendo in Charles Taylor i percorsi storico-sociali di continuità e di rottura della tradizione, alla luce della notte buia d’Europa. Q-Times Webmagazine, VIII(3) pp. 1-24.
- Morin, E. (2012). *La Via. Per l’avvenire dell’umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Cortina.
- Padoan, I. (2000). *L’agire comunicativo. Epistemologia e formazione*. Roma: Armando.
- Morin, E. (2012). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2021). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: EdUP.
- Taylor, Ch. (1985a/2004), *Animali che si auto-interpretano*. In P. Costa, *Etica e umanità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Taylor, Ch. (1977/2004), *Che cos'è l'agire umano*. In P. Costa, *Etica e umanità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Taylor, Ch. (1985b/2004), *Il concetto di persona*. In P. Costa, *Etica e umanità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Taylor, Ch. (1989/2004). *Il linguaggio e la natura umana*. In P. Costa, *Etica e umanità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Taylor, Ch. (1982/2004). *La diversità dei beni*. In P. Costa, *Etica e umanità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Taylor, Ch. (1989/1993). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*. Milano: Feltrinelli.



La trascendentalità dell'essere-con
nella didattica delle scienze motorie
The transcendentality of *being-with*
in the didactics of sports sciences

Stefano Scarpa

Università degli Studi 'Giustino Fortunato' di Benevento - s.scarpa@unifortunato.eu

Siamo essere-con non perché di fatto siamo con qualcuno o con molti nel mondo. Sia che siamo soli o con altri, l'essere-con precede sempre. La solitudine per esempio è possibile solo sullo sfondo di questo essere-con, come una modalità privativa di questo. Mai potremmo sentirci soli se l'altro non venisse a mancarci e mai questi potrebbe mancarci se non fossimo originariamente con lui.

M. HENRY (2000)

Abstract

This contribution originates from the reflections that took place in a fruitful scientific and correspondence debate with the pioneer Umberto Margiotta. The speculative path that follows takes its cue from a basic question: "what is the transcendental nature of formative intersubjectivity and the practices it establishes?" (Minello & Margiotta 2011, p. 25), in an attempt to be able to account for the way in which even the ontology of the motor science domain is constituted on theoretical *iuxta propria principia* as a rigorous epistemic domain. Thus a path of analysis, reflection and deepening of a large part of Western philosophy on the subject in question is undertaken, with particular reference to phenomenology and 'post-phenomenology', with the aim of reaching a foundational explanation of the sports sciences as a unitary disciplinary sector, albeit interconnected with many other scientific knowledges, in a profound reflection on the transcendental question of pedagogy, training and teaching in motor sciences, deepening some crucial themes intimately linked to it such as: *intentionality, intersubjectivity, and incarnation*.

Il presente contributo trae origine dalle riflessioni intercorse in un proficuo dibattito scientifico ed epistolare con il maestro Umberto Margiotta. Il percorso speculativo che ne segue prende spunto da un interrogativo di fondo: "qual è la natura trascendentale dell'intersoggettività formativa e delle pratiche che essa fonda?" (Minello & Margiotta 2011, p. 25), nel tentativo di riuscire a dar conto del modo con cui anche l'ontologia di dominio delle scienze motorie si costituisca su teoretiche *iuxta propria principia* quale dominio epistemico rigoroso. Viene intrapreso così un percorso di analisi, ri-

flessione e approfondimento di buona parte della filosofia occidentale sul tema in oggetto, con particolare riferimento alla fenomenologia e 'post-fenomenologia', con lo scopo di giungere ad una esplicazione fondativa delle scienze motorie quale settore disciplinare unitario, seppure interconnesso a molteplici altri saperi scientifici, in una profonda riflessione sulla questione trascendentale della pedagogia, della formazione e della didattica nelle scienze motorie, approfondendo alcuni temi cruciali intimamente legati ad essa quali: *intenzionalità, intersoggettività e incarnazione*.

Keywords

Bildung, Motor Sciences, Transcendentality, Intersubjectivity, Phenomenology.
Bildung, Scienze motorie, Trascendentalità, Intersoggettività, Fenomenologia.

Introduzione

Il presente contributo trae origine dalle riflessioni intercorse in un proficuo dibattito scientifico ed epistolare con il maestro Umberto Margiotta. Il percorso speculativo che segue prende spunto da un interrogativo di fondo posto dal prof. Margiotta che intendeva riuscire a dar conto del modo con cui anche l'ontologia di dominio delle scienze motorie si costituisca su teoretiche *iuxta propria principia* quale dominio epistemico rigoroso, ovvero: "qual è la natura trascendentale dell'intersoggettività formativa e delle pratiche che essa fonda?" (Minello & Margiotta 2011, p. 25).

Prima di procedere oltre, nel tentativo di una risposta ben argomentata, è necessario ripercorrere per sommi capi la storia della filosofia occidentale su questo tema. "Il discorso sul *corpo* dell'uomo soffre ancora di antichi divieti. A noi converrà, tuttavia, fermarci alle soglie del pensiero moderno, ove quei divieti hanno trovato una formulazione analitica e già quasi una legittimazione fenomenologica: se vogliamo andare a fondo, non ci resta che un'indagine di tipo *trascendentale*, non ci resta cioè che l'indicazione originaria del fenomeno *corporeo*" (Melchiorre 1987, p. 53), senza tralasciare il fatto che è opinione condivisa il far risalire a Platone l'origine di una concezione che separa l'anima dal corpo considerandoli come due 'enti'¹ distinti. Una concezione in cui è l'anima a identificarsi con l'uomo, mentre il corpo diviene uno strumento, un oggetto, mosso dall'anima stessa o, peggio ancora, un involucro in cui l'anima è contenuta (Gava 1977). Certamente la prospettiva di Platone va contestualizzata tenendo conto dell'influenza della "tradizione orfico-pitagorica, per la quale l'anima preesiste al corpo, anzi è da esso imprigionata nella vita terrena" (Berti 2007, p. 141). Va poi tenuto conto di come già i presofisti avevano introdotto il concetto di anima, mentre i sofisti avevano teorizzato l'esistenza della natura umana senza chiedersi di che cosa fosse composta e, infine, del fatto che è a partire da Socrate che viene formulata per la prima volta la domanda «che cos'è l'uomo?».

Dopo aver esplicitato queste puntualizzazioni, non si può negare che "la prima enunciazione filosofica ampia e sistematica della concezione dualistica dell'essere

1 Usiamo le virgolette perché, a rigor di logica, secondo il Platonismo e il Neo-Platonismo, il corpo come tutte le realtà sensibili, non è un ente in senso proprio; solo l'anima appartiene alla sfera dell'essere.

umano si trova nelle opere di Platone, dove numerosissimi sono i passi su tale argomento” (Gava 1977, p. 53). Tale enunciazione acquista poi un’estrema rilevanza per il fatto che influenzerà in modo decisivo tutto il successivo pensiero filosofico occidentale, insidiandosi a tratti anche all’interno del Cristianesimo (ATI 2007; Galimberti 1987). È così che Platone traccia

“i solchi per la successiva riflessione che dovrà interrogarsi tanto sulla intrinseca costituzione dell’uomo, quanto sulla effettiva possibilità di un itinerario antropologico che sorga con la negazione del corpo. L’influsso della ascesi platonica, rivisitata dal Neo-platonismo e corretta dal Cristianesimo tornerà ripetutamente nella storia della filosofia, particolarmente negli indirizzi di tipo spiritualista” (Melchiorre 1988, p. 49).

Ribadiamo come l’originaria posizione di Platone² nei confronti della corporeità ha pervaso il pensiero occidentale, dall’antichità fino ad oggi, sia in senso positivo che negativo. Ovvero sia nell’accettazione che nel rifiuto. Ciò perché lo stesso rifiuto manifesta una reazione a qualcosa che è presente e che si è insediato nella cultura così come nel senso comune, altrimenti sarebbe inconcepibile la possibilità di una qualsiasi reazione (Scarpa 2007).

Con l’avvento dell’età moderna, l’unità sostanziale dell’essere umano, che Tommaso aveva cercato di ‘ricucire’ a seguito della scissione inaugurata da Platone, è destinata ad essere vittima di un altro attacco che darà avvio ad una rinnovata dualità assoluta, di carattere sostanziale, tra anima e corpo. È questo il caso di Cartesio, che con l’affermazione *cogito ergo sum*, identifica la persona con il suo pensiero e pone le basi per una divisione sostanziale dell’uomo in *res cogitans* e *res extensa*.

“La riduzione della realtà fisica a materia estesa e moto locale”, operata da Cartesio, “manifesta i suoi effetti più eclatanti nella descrizione cartesiana del regno dei viventi e in particolare dell’essere umano. Si ha qui la famosa assimilazione del corpo umano a una macchina, quindi a un congegno meccanico qualsiasi realizzato dall’uomo, da cui esso si eleva soltanto in virtù della presenza dell’anima donatagli dal creatore” (Timossi 1999, p. 89).

È così che Cartesio lascia in eredità una nuova divisione nella costituzione dell’uomo stesso. Da ciò scaturirà anche il problema di determinare il rapporto fra queste due sostanze, nel tentativo di trovare una soluzione che permetta di conciliare l’anima con il corpo. Problema che già Cartesio si era posto rendendosi conto delle conseguenze del suo pensiero filosofico.

“La natura m’insegna anche, per mezzo di queste sensazioni di dolore, di fame, di sete, ecc., che io non sono solamente alloggiato nel mio corpo, come un pilota nel suo battello, ma che gli sono strettissimamente congiunto, e talmente confuso e mescolato da comporre come un sol tutto.”³

Da Cartesio in poi, tutta l’età moderna e contemporanea sarà caratterizzata dallo sforzo dei vari filosofi volto ridefinire il rapporto anima-corpo che, solo con

2 Va sottolineato come nella tradizione occidentale non si è quasi per nulla tenuto conto dei dialoghi della vecchiaia dove viene evidenziata chiaramente una visione positiva di Platone verso la corporeità sia in senso gnoseologico che in ambito ‘salutistico’ e politico (cfr. *Timeo*; *Leggi*).

3 Cartesio, *Meditazioni*, trad. it. di A. Tilgher, Bari: Laterza, 1954, in Melchiorre 1988, p. 98.

l'avvento della fenomenologia⁴, vedrà il ricostituirsi di una completa unità sostanziale di anima e corpo nella forma personale. Infatti, se da un lato Malebranche proseguirà sulla linea tracciata dalle tesi cartesiane ribadendo una dualità assoluta di carattere sostanziale, d'altro canto Spinoza e Leibniz attenueranno tale dualità definendola non sostanziale. Da qui poi i vari tentativi di superamento del dualismo che sfoceranno da una parte a favore dello spirito (si veda il pensiero dei filosofi: Berkeley, Fichte, Hegel, Schopenhauer, Bergson) e dall'altra a favore del corpo (Hobbes, La Mettrie, D'Holbach, Feuerbach, Nietzsche; cfr. Casini 1990).

Ma il superamento vero e proprio del dualismo anima-corpo, ribadiamo, si realizzerà solo con l'avvento della prospettiva fenomenologica

“caratterizzata per lo sforzo di rivelare come il corpo si presenta alla coscienza. Il corpo acquista così le caratteristiche del corpo proprio o corpo vissuto, che permette di ridire la unità del composto sul versante della stessa autentica manifestazione della corporeità” (Melchiorre 1988, p. 47).

È con il padre della fenomenologia, Edmund Husserl (cfr. 1952; 1963), dunque, che gli errori *seducenti* in cui erano caduti Cartesio e i suoi successori, troveranno una risoluzione organica e sistematica. Perché è nel passaggio dal *corpo scientifico* al *corpo vivente* che il dualismo *res cogitans* e *res extensa* può essere superato (Boncinelli & Galimberti 2000). Solo con la 'post-fenomenologia' di Henry (2000) si giungerà addirittura ad attribuire allo stesso Husserl un'errata interpretazione del *cogito* cartesiano, la quale vede come conseguenze sia la svalutazione della vita singola che la sua sostituzione con l'"essenza" della vita nel viraggio tematico del metodo fenomenologico e ad un'interpretazione della trascendentalità corporea e intersoggettiva non più condivisa dai seguaci scissionisti del Padre fondatore della fenomenologia.

Riassumendo, pertanto, non può che essere attribuito alla concezione dualistica mente-corpo, che trae origine già dalla tradizione orfico-pitagorica per essere poi ripresa in modo sistematico da Platone e diffusa in modo negativamente alterato dal platonismo e neoplatonismo, contrassegnando per più di due millenni buona parte del pensiero occidentale, la assegnazione del primato della mente sul corpo fino all'avvento della già citata fenomenologia di Husserl e dei suoi seguaci.

Le conseguenze della tradizione filosofica occidentale di matrice platonica/neoplatonica – e in un secondo tempo cartesiana che suddivide la realtà in *res cogitans* e *res extensa* nonché il cosiddetto *fossato galileiano* che meriterebbero maggiori approfondimenti (cfr. Melchiorre 1988) – nello studio della pedagogia dello sport sono, solo per citarne alcune, la negazione del corpo a favore della mente, delle emozioni a favore della cognizione, dell'intelligenza motoria/cinestesica a favore di quelle linguistiche e logico-matematiche o, peggio ancora, dell'intelligenza artificiale astratta e disincarnata rispetto all'intelligenza/congnizione incarnata o incorporata⁵. Tutto ciò attraverso un processo che potremmo

4 In questo breve saggio tratteremo i principali esponenti della fenomenologia che provengono dal mondo cristiano, ciò è dovuto – oltre che per una scelta basata sullo spazio a disposizione – soprattutto per sfatare le tesi che attribuiscono al Cristianesimo la responsabilità della svalutazione che corporeità e sport hanno vissuto nella tradizione filosofica occidentale.

5 Interessante a tal proposito è la lezione magistrale del prof. Pier Cesare Rivoltella in merito alla *didattica a distanza* (DAD) nel periodo della pandemia dove, tra le molteplici tematiche discusse, sottolinea l'importanza della presenza e prossimità corporea nei contesti scolastici e di apprendimento in quanto sia le intelligenze che le emozioni sono incorporate e "devono" necessariamente passare

definire atteggiamento pedagogico disincarnato nella relazione educativa⁶, soprattutto a discapito dei contesti motori e sportivi. Solo successivamente, con l'avvento dell'enattivismo che, riprendendo la fenomenologia della percezione di Merleau-Ponty (1945), oltre alla riscoperta della corporeità, renderà evidente il ruolo imprescindibile dell'*ambiente* in interazione dinamicamente riflessiva con *mente* e *corpo*.

1. Didattica enattiva, formazione, scienze motorie

Considerando la didattica come sapere autonomo strettamente interdipendente con altre discipline (pedagogia e scienze della formazione in primo luogo) e condividendo la definizione tradizionale di Galliani (1998) quale “scienza della prassi pedagogica” e “organizzazione sistemica delle azioni formative” finalizzata all’ottimizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento, che richiede sia competenza disciplinare (conoscere la disciplina) che metodologica (conoscere le strategie migliori per insegnarla), vorremmo qui approfondire brevemente e mettere in evidenza come il connubio tra didattica e «paradigma enattivo» ‘post-fenomenologico’ che, oltre a dare rilevanza alla *coscienza incarnata* o – detto diversamente e con una accezione leggermente diversa – alla *embodied cognition* – riconosce il ruolo fondamentale dell'*ambiente* in cui l’unità psicofisica è radicata e verso il quale la *mente* è aperta. L’ambiente “entra così in gioco” con l’enattivismo nella suo riconoscimento fondamentale che lo “considera” costantemente in interazione dinamicamente riflessiva con il *corpo* e la *mente*. Tutto questo ci porta a sostenere che la didattica enattiva possa attualmente costituire un’opportunità innovativa e privilegiata per migliorare l’insegnamento e l’apprendimento delle abilità motorie e sportive.

Pier Giuseppe Rossi (2011) è stato uno dei primi pedagogisti in Italia che si è dedicato allo studio nell’applicazione del modello enattivo alla didattica generale, con conseguenti implicazioni utili alla didattica delle scienze motorie e dello sport. Di fatto, proprio nel momento in cui descrive il difficile ma affascinante rapporto tra l’uomo e il robot nell’espressione artistico/sportiva della danza, si comprende come la connessione tra enattivismo, danza e robotica è di particolare rilevanza per la didattica dello sport e il relativo miglioramento nell’insegnamento/apprendimento delle abilità motorie, anche di alto livello (Krein & Ilundáin-Agurruza 2017). È così che la didattica fondata sul paradigma enattivo – ancora troppo teorizzata in occidente – diventa improvvisamente un brillante esempio di didattica praticata fuori aula quando Roberto Bolle danza con un robot (Rossi 2011). Tanti discorsi, tanti libri e troppi convegni per spiegare quello che in tre mi-

attraverso la corporeità sia del docente che degli alunni (in termini fenomenologici: il *mio corpo* e il *corpo estraneo*). Per approfondimenti cfr. Dissertazione del prof. Pier Cesare Rivoltella a #Maestri, *La scuola al tempo del digitale*, presentato su Rai3/ RaiCultura/RaiScuola 2021/05.

- Questo è stato esperito nella “contingenza” proprio nel lungo periodo di pandemia (2020-2021), nel quale abbiamo assistito alle restrizioni delle libertà personali, alla “chiusura” fisica nelle proprie abitazioni con conseguente vicinanza e prossimità dei corpi, nonché alla riconfigurazione degli spazi e delle relazioni familiari; così come all’utilizzo della mascherina per “proteggerci dai corpi «estranei»” e al distanziamento fisico nei contesti pubblici che ha portato alla cosiddetta DAD (*didattica a distanza*). Tutto ciò ha provocato non solo una carenza “trasmissiva” delle *intelligenze* e delle *emozioni*, a causa di una quasi totale “abolizione” della *embodied cognition* nei contesti sociali educativi e di apprendimento, ma anche ad una notevole riduzione della condivisione dei *vissuti empatici* in tutti i contesti di vita pubblica: *agenzie educative* in primo luogo.

nuti di danza diviene improvvisamente chiarissimo. È sufficiente una scena in cui il grande ballerino sperimenta un passo a due con un braccio robotico di oltre una tonnellata, non facendo dimenticare al fruitore che un danzatore è, al tempo stesso, un artista e un atleta. Tale incontro con il braccio meccanico “danzante”, in una modalità incredibilmente umana da parte di entrambi, non lascia spazio a descrizioni teoretiche: si possono solo ammirare quelle linee disegnate dai corpi umano-robotici nello spazio-tempo dell’esibizione che svaniscono nel momento stesso in cui vengono messe in scena, per rimanere impresse solo nella mente dei partecipanti a quell’unico e irripetibile spettacolo.

I concetti di enazione, di enattivismo e di cognizione incarnata sono stati introdotti da Varela, Thompson e Rosch nel 1991 nel volume *The Embodied Mind*, dove hanno avanzato l’ipotesi secondo cui sia l’ambiente che l’esperienza soggettiva contribuirebbero – allo stesso modo e con la stessa forza – alla conoscenza, la quale si paleserebbe come “cognizione incarnata” (*embodied cognition*). In sostanza, l’approccio enattivo sostiene che la conoscenza umana – in ogni sua forma – avvenga attraverso l’esperienza corporea o, meglio, che ogni conoscenza sia da ritenersi l’esito di continue reciproche relazioni fra mente, corpo e mondo. La cognizione risulta pertanto incarnata in senso sia strutturale, essendo essa supportata da processi neurali, corporei e ambientali, che fenomenologico, essendo essa attività mentale esperita soggettivamente tale da includere anche l’esperienza di noi stessi in quanto soggetti corporei situati nel mondo (Gallese 2006ab).

Il ruolo della trascendentalità corporea è dunque fondamentale nei processi di conoscenza, ruolo che è di natura sia causale che costitutiva, in quanto il soggetto conoscente, attraverso il suo agito corporeo, può tanto facilitare quanto ostacolare i processi di acquisizione di abilità motorie e sportive, ponendo funzioni vincolanti (Stein 1917). Secondo l’enattivismo la cognizione scaturisce dall’interazione dinamica tra un organismo che agisce e il suo ambiente, in quanto il “proprio” ambiente è quello che ciascuno crea in modo selettivo attraverso le personali capacità di interagire col mondo. Tale visione consente di esplorare nuovi scenari negli studi di pedagogia e didattica dello sport, proponendosi come paradigma elettivo anche per le scienze motorie.

2. *Sentimento fondamentale corporeo e intersoggettività in Rosmini*

In questo contesto acquista una posizione di rilievo il pensiero del sacerdote ‘padovano’ Antonio Rosmini Serbati (*Rovereto*, 1797 – *Stresa*, 1855), che propone una anticipazione delle concezioni fenomenologiche sviluppate successivamente. Rosmini è antesignano di una concezione dell’uomo che propone una piena valorizzazione della corporeità umana, in un’ottica unitaria della persona.

“L’esperienza umana infatti, secondo Rosmini, si fonda su un sentimento fondamentale, ossia su quel sentimento con cui sentiamo che la vita è in noi, percepiamo il nostro corpo come identico a noi stessi, come unito individualmente al nostro spirito, insomma come qualcosa che coopera intimamente alla nostra attività di sentire; in questo senso il sentimento fondamentale occupa, per così dire, una posizione intermedia tra l’attività della nostra anima e la passività dei nostri sensi” (Adorno, Gregori & Verra 1996, p. 178).

L’uomo può percepire il suo corpo in due modi: uno relativamente ‘oggettivo’, o meglio *extra soggettivo*, e uno *soggettivo*. Nel primo caso egli coglierà e perce-

pirà il proprio corpo come un qualsiasi altro corpo esterno, come un oggetto, mentre nel secondo caso percepirà il proprio corpo come “una cosa in lui”, nell’unione con lo *spirito*, grazie al *sentimento fondamentale* che permette all’uomo di sentirsi vivo. Ed è proprio in questo caso che, paradossalmente, il corpo viene *sentito come senziente*.

Nella percezione extra soggettiva sentiamo il nostro corpo, grazie ai cinque sensi (cfr. trascendentalità corporea), come un oggetto fuori dal soggetto, viceversa nella percezione soggettiva non lo percepiamo più perché è egli stesso colui che percepisce. Emblematico a tale riguardo è l’esempio della mano toccata e della mano toccante. Se, infatti, un uomo afferra con una mano l’altra mano può percepire la seconda come un oggetto, come se impugnasse la mano di una statua. Ma spostando l’attenzione sull’altra mano – la mano toccata – l’individuo si accorgerà che essa non si “comporta” come un oggetto qualsiasi, ma percepisce di essere toccata. Essa è quindi solo relativamente oggettivata, anzi può diventare essa stessa mano toccante sottraendosi del tutto all’oggettivazione. Quando con una mano si afferra l’altra mano, è sempre lo stesso soggetto ad essere sentito. Esistono dunque due sensazioni diverse a seconda che venga percepito il nostro corpo o un corpo esteriore.

“Se dunque noi proviamo due specie di sentimenti, se offriamo due azioni, se sentiamo due energie diverse; manifesta cosa è che esistono altresì due specie di corpi, cioè il corpo nostro e i corpi esteriori.”⁷

Il corpo proprio non può essere considerato come qualcosa di extra soggettivo perché è il corpo stesso, *la mano toccante*, che ci permette di sentire e percepire il mondo esterno. Con Rosmini viene introdotto in modo originale e con estrema *raffinatezza speculativa* l’interessante concetto di “sentimento fondamentale” corporeo in chiave intersoggettiva, tema che sarà oggetto di trattazione nei prossimi paragrafi. Infine va notato che già Rosmini anticipa la prospettiva fenomenologia – anche con una affinità terminologica accostabile al linguaggio utilizzato da Husserl – con un superamento “pre-fenomenologico” del dualismo cartesiano.

3. Incarnazione e *partecipazione corporea interpersonale nel pensiero di Marcel*

Gabriel Marcel (*Parigi*, 1889 – 1973), filosofo, drammaturgo e scrittore che si è convertito al Cristianesimo dalla religione ebraica nel 1929, è considerato uno dei principali esponenti dell’esistenzialismo cristiano francese. Egli, infatti, opera un’accentuazione della tematica metafisico-religiosa dell’esistenzialismo verso il *socratismo cristiano*, considerato come riflessione continua sulla drammaticità dell’esperienza umana. Avvalendosi dell’indagine fenomenologica, nel considerare il tema dell’“incarnazione”, la funzione del ‘mio corpo’ nel rapporto con gli altri, Marcel dà rilievo al rapporto di *partecipazione* che supera la sfera dell’oggettività e del giudizio. Nella partecipazione, dunque, il termine in questione non è il problema ma il mistero, ovvero

“ciò che ci chiama e ci comprende, è il Tu divino che si dischiude a chi sappia superare la dimensione dell’«avere», ossia dell’atteggiamento possessivo e oggettivante, per aprirsi a quella dell’essere” (Adorno, Gregori & Verra 1996, p. 310).

7 Rosmini, *Nuovo saggio sull’origine delle idee*. In Melchiorre 1988, p. 198.

La riflessione di Marcel sul tema della corporeità è costante e al tempo stesso molto originale, muovendo dal presupposto di voler evitare sia il dualismo sia il monismo. Ciò porterà alla definizione di un'unità connaturale dell'uomo che, sulla scorta dell'analisi fenomenologica, dichiara superato ogni tipo di problema sul rapporto fra corpo e anima. L'uomo infatti non può separarsi dal suo corpo e nemmeno ridurvisi. Marcel critica ogni visione strumentalizzante nei confronti del corpo, in quanto non si può sostenere di servirsi del proprio corpo,

“perché nella coscienza che io ho del mio corpo, dei miei rapporti con il mio corpo, c'è qualcosa che questa affermazione non rende, donde questa protesta pressoché impossibile da reprimere: «Io non mi servo del mio corpo, io sono il mio corpo». In altri termini, qualcosa nega in me l'esteriorità del mio corpo in rapporto a me stesso, esteriorità che è implicata nella nozione puramente strumentalista del corpo”.⁸

Non si può considerare il corpo proprio come un qualsiasi altro strumento o oggetto esteriore. Quando utilizzo uno strumento prolungo su di esso un *fare* che appartiene già intrinsecamente al *mio* corpo. È per questo che il corpo proprio non può essere considerato come strumento. E da qui deriva “la ripugnanza che provo nel considerare il mio corpo come qualcosa di cui mi servo. Sento confusamente che è ancora il mio corpo che si serve del mio corpo, che mi trovo qui in una via senza uscita.”⁹ Nel momento in cui si parla del proprio corpo come di uno strumento si parla di qualcosa di estraneo, considerato dall'individuo in terza persona. Nel parlare del corpo come strumento si opera dunque una *disincarnazione ideale* atta a duplicare la persona. Ma ciò è solo una finzione che viene infranta quando la persona si trova ad agire, perché, identificandosi così in quel duplicato, recupererà quella realtà che nella finzione era stata spogliata dal corpo.

Il corpo non può essere distaccato dalla persona. Nella misura in cui il mio corpo si presta a questo trattamento si trasforma in un oggetto; ma sottoponendovelo io cesso appunto di considerarlo come il mio corpo, gli tolgo quella priorità assoluta in virtù della quale il mio corpo si pone *trascendentalmente* come il segno di riferimento o il centro in rapporto a cui si ordina la mia esperienza, il mio universo.

4. Edith Stein: coscienza incarnata, intersoggettività, *Bildung*

4.1 L'uomo come unità sostanziale di anima e corpo nella forma personale

Edith Stein (*Breslavia*, 1891 – *Auschwitz*, 1942), filosofa e assistente del padre fondatore della fenomenologia Husserl, nata in una famiglia ebrea, dopo essersi dichiarata atea, successivamente si converte al Cristianesimo.¹⁰

8 Marcel, *Esistenza ed obiettività*, in *Giornale metafisico*, trad. It. di M. Cozzoli, Roma: Abete 1980. In Melchiorre 1988, p. 202.

9 *Ibidem*, p. 203.

10 Grazie alla sua incessante ricerca della 'Verità', verità insita nella ricerca fenomenologica stessa, come ebbe a dire la stessa Stein: la mente non può produrre la verità, la può soltanto trovare e un vero filosofo che cerca in modo totalizzante la verità non può considerare solo i fenomeni o i dati della realtà sensibile, anche se sottoposti al più rigoroso 'ragionamento' filosofico, ma deve poter prendere in considerazione tutte le fonti possibili di verità, anche 'l'altra fonte della verità', ovvero la Rivelazione. La Stein non solo tiene unite nella sua vita la ricerca filosofica a quella esistenziale,

Il pensiero della Stein può essere considerato più di ogni altro come emblema del superamento del dualismo platonico e cartesiano da parte della filosofia fenomenologica di stampo cattolico e no, in quanto viene 'disintegrata' ogni concezione dualistica che, in modo pregnante, aveva caratterizzato gran parte del pensiero filosofico occidentale precedente. La certezza che si evince dalle sue argomentazioni è quella dell'unità sostanziale di corpo e anima nella forma personale, pur ammettendo che non sia facile delineare i termini di tale unione in quanto il punto di partenza rimane sempre l'intento di ricucire qualcosa che è stato rotto in precedenza e dal quale non si può prescindere (Stein 1930).

Il corpo vivente può essere compreso mediante l'anima; esso infatti è formato grazie all'anima in un duplice senso: uno legato alla formazione dovuta alla struttura essenziale e l'altro a quella che si realizza mediante l'agire libero. Alla vita attuale dell'anima è così possibile accedere mediante le sue manifestazioni. È attraverso l'esteriorità della persona che si può cogliere la sua vita interiore, la sua natura. Esteriorità e vita attuale dell'anima sono le due vie d'accesso alla natura dell'altro. Il primo tipo di formazione si realizza così senza l'apporto dell'essere umano. Per la formazione legata all'agire libero si deve, invece, fare una distinzione: essa può realizzarsi direttamente nel corpo vivente o indirettamente tramite la configurazione della vita psichica. Un esempio della formazione per mezzo dell'agire libero è quello della cura del corpo o della pratica sportiva. Ma, per contro, anche ogni tipo di trascuratezza del corpo che ne modifichi o peggiori il suo stato o la sua struttura va a costituire una formazione della quale la persona è responsabile, in quanto legata ad una mancanza dell'agire per la cura di sé. La formazione libera, nel momento in cui è operata per la cura del corpo, è di utilità alla formazione spontanea. Un organismo che si sviluppa in modo compiuto sarà più idoneo ad essere "fondamento, espressione e strumento dell'anima umana spirituale-personale" (Stein 1930, p. 135).

L'organismo è fondamento in quanto condizione necessaria perché l'anima possa esistere in questo mondo fisico e concreto ed è espressione e strumento perché è materia atta ad essere formata dall'anima stessa. È difficile determinare quando l'anima inizi la sua esistenza, ma è chiaro che essa cominci in un organismo che è un corpo vivente personale. È in tale corpo che l'essere psichico-spirituale e la vita prendono forma e attraverso questo si esprimono e parlano. Non si può dunque negare l'unità sostanziale di anima e corpo, espressa anche dalla duplice e reciproca dipendenza. Se l'anima umana è atta a formare il corpo vivente, questo può essere più o meno predisposto ad essere formato in un certo modo, anzi può produrre dei cambiamenti nella vita psichica stessa.

Ritorna così il concetto di corpo vivente quale veicolo ed espressione della vita psichico-spirituale, ma non in senso strumentale e dualistico. Il corpo, infatti, può essere inteso come sporgenza dell'anima, nel senso che possiamo vedere

ma è al contempo testimone con il suo stesso vissuto del suo percorso di ricerca della verità e conversione. Entrata nel Carmelo, non rinnega le radici del popolo ebraico dal quale proviene e non fugge dalla persecuzione Nazista – della cui pericolosità era stata una delle poche antesignane nel mondo accademico, avendo ben chiaro già sul nascere le conseguenze più che drammatiche che avrebbero avuto le ideologie propagandate da Hitler – ma andrà a morire per il suo popolo nelle camere a gas del Lager di Auschwitz. Le testimonianze riportano che, dopo aver detto "*vado a morire per il mio popolo*", nel momento in cui fu deportata nel campo di concentramento, un'altra frase celebre che pronunciò più volte nella camera a gas, fino al sopraggiungere della morte, fu proprio questa: "*Ave Crux, spes unica!*". Proprio per la sua testimonianza di fede e per valore filosofico-teologico dei suoi scritti sarà proclamata Santa con il nome di Teresa Benedetta della Croce, Dottore della Chiesa, Patrona d'Europa.

concretamente in esso ciò che l'anima, l'interiorità, il nucleo fondamentale della persona esprimono. Basti pensare ad un uomo che passa molto tempo della sua vita a pensare e meditare, ciò potrebbe essere colto dalle rughe che si formano sulla sua fronte, dovute al movimento continuo e ripetitivo che egli esercita quando pensa e riflette. Così un aspetto interiore che contraddistingue la persona come l'essere riflessivo o penseroso, può essere rilevato dal suo aspetto esteriore, dal suo corpo vivente in cui rimane indelebile l'impronta lasciata dalla sua anima. Così come anche una singola azione o anche una semplice espressione del corpo, come uno sguardo o un sorriso, possono offrirmi un barlume mediante il quale intravedere il nucleo fondamentale della persona umana.

Ribadiamo il fatto che il corpo inteso come 'veicolo' non è strumentalizzato né oggettivato nel pensiero filosofico della Stein: basti pensare al fatto che *ogni volta che utilizziamo il corpo vivente come strumento*, in realtà non lo utilizziamo come un oggetto, come qualcosa di esteriore a noi stessi, anzi non ci rendiamo nemmeno conto di utilizzare qualcosa¹¹.

4.2 La costituzione dell'individuo psicofisico e il "falso presupposto"

Ogni nostra azione, ogni gesto, ogni passo verso una meta verso cui l'anima si dirige, è il corpo a permetterlo, eppure nell'agire noi non pensiamo ad esso perché *ci ubbidisce involontariamente*. Noi lo cogliamo, lo sentiamo come un oggetto, come un peso, solo quando esso ci pone delle resistenze nella stanchezza fisica o nella malattia. È allora che ci rendiamo conto di essere un corpo, quando la nostra volontà ci proietta in mete lontane, mentre il corpo ci riconduce alla contingenza della nostra attuale esistenza.

"Abbiamo così tracciato un abbozzo della persona umana: l'essere umano è un essere costituito di corpo vivente e anima, ma essi assumono in lui una forma personale. Ciò significa che in lui dimora un io, che è cosciente di se stesso e che volge lo sguardo ad un mondo, un io che è libero e che grazie alla sua libertà può dar forma al corpo vivente e all'anima. Un io che vive a partire dalla sua anima e che, attraverso la struttura essenziale dell'anima, prima e accanto alla formazione volontaria di se stesso, dà spiritualmente forma alla vita attuale e all'essere psicofisico permanente" (Stein 1930, p. 139).

Rimane da chiarire però il rapporto fra l'anima umana e la forma sostanziale. L'anima è da considerarsi come il fulcro della persona che, come un tutto unico, trova in essa il suo essere. Vi sono dei fatti che sembrerebbero però inficiare l'unità sostanziale della persona. Abbiamo affermato in precedenza come sia l'anima personale-spirituale a determinare in modo ampio l'aspetto corporeo, ciò però non avviene in modo esclusivo. L'anima inizia la sua vita in un corpo materiale e per tutta l'esistenza ad esso inerisce, ovvero rimane soggetta alle sue leggi che in parte entrano al servizio della formazione spirituale e in parte la ostacolano.

"Ma bisogna tener presente che i fatti ci obbligano a parlare di un'unità della natura nell'essere umano, un'unità che abbraccia il corpo vivente materiale e l'anima spirituale; ciò con cui abbiamo a che fare nell'esperienza è questo essere umano, infatti il corpo, che cade sotto i nostri sensi, dà testimonianza del mondo spirituale che vive in esso" (Stein 1930, pp. 145-146).

11 Da notare l'affinità di linguaggio con quello utilizzato da Marcel in *Esistenza ed obiettività*.

Il corpo vivente fa parte dell'unità della persona. Basti pensare a come le espressioni del corpo tramite il movimento volontario siano intimamente legate alla vita psichica della persona. Il movimento, la mimica, e il linguaggio sono internamente vissuti dalla persona come direttamente connessi con il vissuto psichico che si esprime dall'interno. Senza dubbio il corpo può essere relativamente oggettivato e trattato come un corpo estraneo, come può avvenire nel caso in cui una persona cercasse di togliersi una scheggia conficcata nella mano. Ma questo non è l'atteggiamento normale e fondamentale che la persona assume verso, o meglio, nel corpo vivente.

“Abbiamo parlato di «dimorare» dell'io nel corpo vivente. Non si tratta di un dimorare come in una casa che si può lasciare a piacimento, ma di un radicamento di un determinato tipo” (Stein 1930, p. 146). Si può abbandonare il corpo solo in modo fittizio per poi rendersi conto di come invece si è realmente vincolati ad esso. È la stessa finzione che ha caratterizzato il pensiero di Cartesio, una finzione che però ha tracciato un solco profondo, tanto da lasciare, come abbiamo visto precedentemente, un'eredità 'proficua' e 'pesante' per tutto il pensiero filosofico occidentale successivo. Non si può infatti pensare come reale un abbandono del proprio corpo basato sulla finzione, l'unico vero abbandono lo si 'vive' nella morte. In essa il corpo vivente perde la sua peculiare caratteristica divenendo semplice corpo materiale, pur mantenendo ancora per un certo tempo l'aspetto del corpo vivente. Presto però esso si decomporrà perdendo anche le caratteristiche tipiche di *questo* corpo materiale. È anche a causa di tutto ciò che siamo portati a considerare l'anima come forma del corpo. Un corpo che

“è qualcosa anche senza l'anima, ma è questo corpo solo grazie a questa anima ed in unità con essa. Per questo si deve dire che il corpo umano senza l'anima non è una sostanza e che l'essere umano nella sua interezza è *una sola sostanza*” (Stein 1930, p. 146).

Il corpo umano – nel senso di organismo vivente e non nel senso di corpo proprio vissuto – non può essere pensato come una sostanza materiale autonoma escludendo l'anima. Non si può pensare a nessun evento materiale interno al corpo senza che sia in qualche modo connesso all'anima.

“Dobbiamo prendere davvero sul serio questa unità. L'anima non «abita» nel corpo vivente come in una casa, non lo indossa e lo toglie come un vestito, e se i filosofi greci l'hanno definito «prigioniero» e «tomba» dell'anima è per esprimere con ciò un legame forte e doloroso, ma pur sempre un legame – e con ciò non si rende giustizia dell'unità della natura” (Stein 1930, p. 156).

Una unità che non priva il valore del corpo, anzi lo sottolinea. Perché è la compenetrazione di anima e corpo che fa dell'uomo questo uomo. Ma il punto cruciale nella trattazione della Stein è quando definisce *false presupposto* parlare di rapporto tra anima e corpo nel costituirsi dell'uomo, compiendo una emblematica operazione di epochè fenomenologica: da secoli si discute della relazione tra corpo vivente e anima; se essa vada intesa come una forma di parallelismo o di interazione; se, cioè, ad ogni evento corporeo ne corrisponda uno psichico; e se accadimento corporeo e accadimento psichico formino due serie che non si incontrano mai; o se dobbiamo mettere una sola serie di eventi all'interno dei quali accadimenti corporei e psichici si intrecciano. L'intera impostazione del problema poggia su di un falso presupposto: vale a dire sull'assunto che nell'essere umano siano reciprocamente legate due sostanze.

4.3 Intersoggettività e Bildung: dalla propria coscienza incarnata alla coscienza estranea

Nella sua analisi intorno alla struttura della persona umana, la Stein (1930) fa emergere il concetto di “persona educabile”, conferendo all’individuo un nuovo impulso – del tutto efficace – alle modalità di conoscenza e comprensione dell’altro grazie all’*empatia*, cioè alla capacità di intuire il mondo interiore dell’altro pur nel riconoscimento di una distanza che comunque rimane irriducibile.

Alla Stein interessa primariamente la persona immersa nel suo *contesto sociale*. Ella definisce l’empatia (*Einfühlung*) nei termini di “fenomeno del cogliimento dell’esperienza estranea” (Stein 1917, p. 80); il vissuto empatico non erompe dall’Io ma da un “Soggetto altro”, ovvero da colui che prova effettivamente e realmente l’esperienza:

“il Soggetto dell’empatia è il «Noi» che racchiude la distinzione ineliminabile dell’Io e del Tu, ovvero della individualità del soggetto che *empatizza* e del soggetto che viene *empatizzato*. Di fronte ad un avvenimento particolarmente coinvolgente un’intera comunità... [*noi*] ... proviamo gli «stessi» sentimenti, ci sentiamo accomunati dal vivere uno «stesso» stato d’animo, esultiamo o ci disperiamo allo «stesso» modo per quello «stesso» avvenimento... [*ma*] ... la gioia che ci riempie non è del tutto la stessa: forse per l’altro la gioia si è dischiusa in maniera più ricca; empatizzando colgo questa diversità; empatizzando giungo a quei «lati» che erano rimasti chiusi alla mia propria gioia, ed ora la mia gioia si accende e solo ora avviene la piena copertura con la gioia empatizzata” (Stein 1917, p. 89).

Il tema dell’empatia pone dunque in rilievo il problema del “come porsi all’altro” per instaurare una “buona” *relazione formativa*: affinché questa possa instaurarsi non è pensabile, per l’educatore/formatore, partire unicamente dai propri presupposti personali senza considerare che, verosimilmente, avranno ben poco in comune con quelli dell’altro; invece in ogni relazione – e ancor più in quella educativa – è innanzitutto l’altro che svela se stesso ed offre la sua presenza, il suo stato di persona originale e irripetibile. In tale processo l’*empatia* connota una delle tante possibilità di cui la persona dispone per entrare in relazione e vivere la sua dimensione comunitaria.

Nell’opera *La vita come totalità*, la Stein (1933) analizza meticolosamente il concetto di ‘formazione globale’. Secondo l’autrice il termine tedesco *Bildung* – utilizzato nella stessa accezione anche da Margiotta 2015, p. 20 e p. 199; da Minello & Margiotta 2011, p. 26 – comprende e oltrepassa semanticamente sia la nozione di educazione sia quella di formazione. Morfologicamente, tale sostantivo, designa l’azione del formare e allo stesso tempo il processo del venire formato. Per *Bild* si intende quella forma o meglio quell’immagine che ciascuno ha dentro di sé; incarnando quell’impronta inconfondibile, che ciascun essere umano, unico e irripetibile, possiede. La *Bildung* non è sinonimo di istruzione e non corrisponde nemmeno ad una mera informazione settoriale. La fenomenologia tedesca prende si prefigge, in molti scritti, di descrivere un processo formativo del tutto rinnovato, ma che allo stesso tempo si ricollegli al concetto di *paideia*¹², vocabolo del greco

12 I termini *aretè* (parola greca ἀρετή che in origine significava la capacità di qualsiasi cosa, animale o persona di assolvere bene il proprio compito, e da qui il successivo accostamento al tema semantico del latino *virtus* per designare il valore spirituale e la bravura morale dell’uomo) e *paideia* (dal greco παιδεία, il termine, che nell’accezione originaria è l’equivalente di «educazione», assunse ben presto

antico che indica la formazione dell'uomo nella sua globalità, finalizzata a sviluppare tutte le sue potenzialità, in modo che divenga ciò che deve essere.

5. Trascendentalità, intenzionalità, intersoggettività, incarnazione

Come accennato nell'introduzione, il problema della costituzione trascendentale della soggettività e dell'intersoggettività ha attraversato buona parte della filosofia occidentale da Platone e Cartesio alla fenomenologia. Ma, prima di approfondire il tema della teoria trascendentale, ci preme anticipare che esso è intimamente connesso a tutti gli altri 'termini' oggetto del presente paragrafo: intenzionalità, intersoggettività, incarnazione. E come

“la pedagogia stessa conosce un dibattito interno a proposito della definizione dei propri concetti fondamentali, e che si possa e si debba trarre vantaggio da un riposizionamento del tema fenomenologico-trascendentale dell'intersoggettività come costitutivo della possibilità e della conoscibilità della formazione” (Minello & Margiotta 2011, p.25).

L'intenzionalità presenta almeno due significati intimamente connessi tra loro, specialmente quando ci si occupa di pedagogia. A differenza di ciò che si intende nel *sensu comune* e/o delle definizioni contenute nei vocabolari, dove per intenzionalità si intende ciò che ha carattere di *intenzione* – cioè volontà di realizzare qualcosa che si è prefissato; in ambito fenomenologico l'*intenzionalità* costituisce la caratteristica peculiare della coscienza di rivolgersi sempre ad un oggetto esterno, di avere sempre un contenuto (nella varie *presentificazioni* come: percezione, rappresentazione, giudizio, sentimento, ricordo). L'intenzionalità è dunque quel *residuo fenomenologico* che non può essere sottoposto ad 'epochè', che non può essere 'messo tra parentesi', pena l'annullamento della coscienza stessa. Più precisamente, ciò che non può essere messo tra parentesi è la mia coscienza e quindi la “mia esperienza vissuta della cosa insieme al suo correlato”, ovvero “il fenomeno della cosa nella sua pienezza” (Stein 1917, p. 68).

“Il corpo vivente della persona estranea appare, secondo la sua fisicità spaziale, una cosa come tutte le altre, ciò che è «interno» (nei diversi significati possibili) è racchiuso nel suo corpo vivente, l'*espressione corporea* è lo «specchio»¹³ del suo

in Grecia il significato di «formazione umana», per arrivare poi a indicare il contenuto e il risultato di tale formazione, cioè la cultura nel senso più elevato e personale). Nel senso di «formazione spirituale» il termine è impiegato con frequenza da Platone che ne fa una sorta di 'virtù' capace di dirigere piaceri e dolori dell'anima; è perciò non tanto la pedagogia come mezzo per un traguardo formativo, quanto piuttosto il fine stesso dell'educazione, l'ideale di perfezione morale, culturale e di civiltà cui ogni uomo deve tendere; è frutto di un processo continuo, mai compiuto, che impegna tutto l'uomo, ma attraverso il quale questi realizza pienamente se stesso come soggetto autonomo, consapevole di sé e in armonia con il mondo (in tedesco il termine viene di solito tradotto con la parola *Bildung*) *Paideia*, *aretè* e *virtus* sono anche elementi connotanti le Olimpiadi antiche nonché tutti i giochi panellenici. D'altra parte, questi stessi principi trovano nella carica agonale descritta nei poemi omerici la base fondante: “*Essere sempre il migliore e superiore agli altri*” (IL., VI, 208), in una pluralità di qualità umane che rappresentano l'essenza dello sport olimpico, tra cui la forza, il coraggio, l'astuzia, la lealtà, l'amicizia, la disciplina, la costanza, l'impegno, il sacrificio, la fantasia, la creatività, il riconoscimento e rispetto dell'avversario, la collaborazione, solo per fare alcuni esempi della molteplicità di valori che – grazie allo sport – viene forgiato e formato lo spirito umano.

13 Per approfondimenti si veda la *teoria dei neuroni a specchio* (Gallese 2006a, 2006b), della quale la Stein sembra porsi come antesignana nella dissertazione *Il problema dell'empatia* (1917).

essere e della sua vita spirituale animata e la porta attraverso cui abbiamo accesso ad essa.” (Stein 1932, p. 251).

Con il seguente esempio molto semplice – esplicativo ma non riduttivo – potremmo tranquillamente sostenere che se mi si presenta dinnanzi a me un ‘organismo vivente’ come una quercia (livello di ‘stadiazione’ inferiore a quello di persona umana) e voglio insegnarli un movimento razionale, mi accorgo facilmente che non posso attuare questa mia intenzione¹⁴ perché quell’albero non possiede gli organi di senso e le facoltà movimento aprioristiche trascendentali che caratterizzano un organismo vivente il cui correlato è la coscienza tipica della persona umana spirituale incarnata. Emerge così nella fenomenologia husserliana e steiniana¹⁵ il modo in cui l’essere umano orienta in modo radicale, costitutivo ed essenziale il modo di formare un altro essere umano.

“Oggi, grazie alla ricerca neuroscientifica” possiamo sostenere che “nessuna piena comprensione dell’altro in quanto *persona* può insomma, prescindere, dal coinvolgimento diretto di un’esperienza tattile incarnata” (Margiotta 2015, p. 256).

Il dibattito interno alla pedagogia e sui suoi concetti ci porta a propendere per un fondamento trascendentale dell’intersoggettività formativa, didattica ed educativa, che può trarre vantaggio proprio da un riposizionamento del tema fenomenologico-trascendentale dell’intersoggettività come costitutivo della possibilità e della conoscibilità della formazione: “L’intima connessione trascendentale tra soggettività e intersoggettività è uno dei risultati più sofferti di tutta la produzione matura di Husserl, ed è anche uno dei risultati più affascinanti e ancor oggi problematici e scandalosi” (Minello & Margiotta 2011, p. 27).

L’uomo tuttavia non è una materia inerte, che può essere plasmata come l’artista fa con l’argilla, ma colui che è destinato ad essere educato rappresenta una radice vitale che ha in sé le energie adeguate per svilupparsi in quella direzione, in cui maturerà la figura perfetta. Il compito del formatore non è quello di imporre un modello archetipico all’allievo, ma di consentire che la *Bild* di ciascuno emerga. L’uomo non è passivo nei confronti degli influssi educativi esterni, ma possiede la facoltà di compiere scelte, ossia atti liberi, perché dinanzi a tali agenti si può operare oppure può decidere di assecondarli. Egli ha la possibilità persino di ricercare alcuni elementi che possano contribuire a formarlo, oppure ad allontanarlo dal cammino verso la realizzazione della sua formazione (Stein 1933, pp. 21-25).

In futuro, ribadiamo, sarà necessario approfondire come, anche per le scienze motorie, l’utilizzo di teoretiche *iuxta propria principia*, potrebbe servire

“ad evitare che la ricerca sia fin dall’inizio inficiata da una presunta definitività metodologica che si traduce in pregiudizi circa il possibile [...] Siamo pertanto necessitati a riconoscere che non solo una teoretica pedagogica è nuovamente possibile, ma che, anzi, rappresenta l’unica via percorribile, come hanno già ben compreso altre aree disciplinari, sulla scia di Bateson, Maturana, Varela” (Minello & Margiotta 2011, p. 282).

Tutta la storia della filosofia, a partire dalla comparsa della gnoseologia e dei tentativi ‘seri’ di una filosofia trascendentale, che vede nella fenomenologia di Husserl la massima espressione

14 Intendiamo qui il termine intenzione, ovvero «intenzionalità», in senso stretto e non in senso fenomenologico, secondo la definizione che si può trovare nei dizionari classici o nel senso comune, intendendo dunque con tale termine ciò che ha carattere di intenzione come il proposito o desiderio di compiere un determinato atto – anche se tale atto non viene successivamente compiuto.

15 Cfr. STEINIANA: Revista de Estudios Interdisciplinarios (ISSN 0719-8728).

“è la storia di poderose tensioni tra la filosofia obiettivistica e trascendentale, è la storia dei tentativi di preservare l’obiettivismo e di riplasmarlo in forme nuove e, d’altra parte, dei tentativi del trascendentalismo di venire a capo delle difficoltà che l’idea della soggettività trascendentale e il metodo che essa esigea portano con sé” (Sini 1979, p. 417).

Troviamo così, tra i discepoli scissionisti del trascendentalismo husserliano, i filosofi Ingarden, Hartmann e Scheler (1928)¹⁶ – ‘seguito’ a sua volta Wojtyła 1999 – i quali creano una frattura all’interno della ‘scuola’ fenomenologica in merito allo sviluppo trascendentale della fenomenologia del Maestro. L’avvicinamento del Wojtyła filosofo alla fenomenologia di matrice germanica è avvenuto a Cracovia, attraverso la figura di Ingarden, anch’egli di origine polacca, discepolo di Husserl, compagno di studi e amico sincero della Stein (conosciutisi presso l’Università di Gottinga, dove seguivano i corsi di fenomenologia tenuti da Husserl). La scuola di Cracovia, di cui Ingarden è esponente preminente, rimane ancorata ad un realismo rigido, separandosi dalla fenomenologia ‘originale’ che prevedeva un ritorno alle cose stesse nel loro darsi fenomenico che riduce all’essenziale i dati della coscienza, per poi ricavare lo statuto ontologico dei fenomeni descritti a partire dalla dinamica intenzionale del soggetto stesso. Wojtyła, trovando in questo frangente e nella figura di Scheler un forte stimolo per la sua maturazione intellettuale, in opposizione al formalismo kantiano, cerca una fondazione dell’agire morale a partire dall’esperienza vissuta e sperimentabile, ed una normativa del dovere morale evidente alla coscienza a tal punto da rafforzare l’atto volontario di sequela-adesione al morale.

“Nel corso delle considerazioni precedenti sorgeva il bisogno” di definire “con più precisione, in relazione all’esperienza dell’uomo, il significato di «esperienza» in generale. È evidente che non la concepiamo in senso puramente fenomenico, come è avvenuto e ancora avviene nella vasta cerchia del pensiero empiristico. Al contrario, l’approccio empirico, che qui adottiamo, non deve in alcun modo, anzi, non può identificarsi con la concezione fenomenica dell’esperienza. La riduzione della sfera dell’esperienza alla funzione e al contenuto dei soli sensi genera profonde contraddizioni ed equivoci. Ciò può essere illustrato considerando il principale oggetto di questo studio, cioè l’uomo. Se infatti adottiamo l’approccio fenomenico, dobbiamo chiederci: che cosa in tal caso mi è dato in modo diretto? Forse solo una «superficie», percepibile dai sensi di quell’essere che io chiamo uomo, oppure l’uomo stesso? O forse, e in quale misura, il mio proprio «io» come uomo? Sarebbe alquanto difficile ammettere che nell’uomo – o meglio dall’uomo – è dato solo un non ben definito insieme di qualità sensibili, mentre l’uomo stesso non è più dato, cioè non è dato l’uomo e la sua azione cosciente, ossia l’atto” (Wojtyła 1999, p. 47).

16 Già tra Husserl e la sua assistente Edith Stein vi fu un dissidio ideologico sugli sviluppi della fenomenologia, in quanto la Stein respinse l’orientamento ideologico che il Maestro aveva dato alla fenomenologia, in conseguenza del quale il mondo sarebbe venuto a dipendere dall’atto creativo della coscienza, rischiando una curvatura idealistica nella direzione di un idealismo trascendentale. Tale discordanza di vedute fu al centro di animate discussioni con il Professore, anche prima che la Stein assunse l’incarico di assistente.

Merita infine attenzione, la prospettiva argomentata da Michel Henry¹⁷ e i concetti di “*Incarnazione*” e di “*Fenomenologia della carne*” (Henry 2000, pp. 3 e 196): chiarire l’incarnazione, l’esistenza nella carne, l’essere-carne. La carne non è il corpo. È la carne infatti che provando, soffrendo, subendo e sopportando se stessa, godendo di sé secondo impressioni sempre nuove, è capace di sentire il corpo che è esterno ad essa, di toccarlo come pure di essere toccata. In definitiva è solo la carne che ci permette di conoscere il corpo. “A questo punto il problema della possibilità trascendentale del nostro corpo proprio, che abbiamo anche noi chiamato corpo trascendentale, originario, costituente, stranamente si sdoppia” (Henry 2000, p. 135). Questo sdoppiamento del corpo trascendentale ci rivela che la corporeità originaria ha la sua essenza nella vita. Henry propone così una magistrale analisi della condizione incarnata dell’uomo, tratteggiando temi diversi e tra essi collegati quali la corporeità, la possibilità, l’angoscia, l’erotismo, la rivelazione e la salvezza. Il suo pensiero, oltre a rappresentare una profonda meditazione della verità cristiana, costituisce un’originale ripresa critica della tradizione fenomenologica da Husserl a Merleau-Ponty. Una volta neutralizzato il potere di manifestatività dell’esteriore, dominio nel quale non sussiste individuazione possibile, Henry giunge al fuoco della cosiddetta fenomenologia rovesciata:

“Ciò che Heidegger rimprovera molto chiaramente a Husserl [...] è l’inserzione dell’intenzionalità in una *coscienza* o in una *soggettiva* e il mantenimento, a favore di tali concetti inadeguati, di una *interiorità* cui non si sfuggirà mai veramente al fine di ritrovare l’Oggetto originale in lui stesso e qual è, di rendergli giustizia nel suo modo di mostrarsi nella chiarezza dell’Essere. È vero che in Husserl, nel caso dell’esperienza d’altri che qui ci interessa, l’altro si avvolge nel genere di interiorità che nel pensiero classico è propria della coscienza, talché solo il suo corpo che appare nel mondo [...] si offre a una percezione effettiva mentre la sua vita ci sfugge, non essendo mai che ‘*appresentata*’ con il corpo, in forma di un significato intenzionale e quindi irreali.

Rifiutando i concetti di *coscienza* e *soggettività*, sradicando totalmente ogni forma di interiorità [...] fornisce al problema dell’esperienza d’altri una soluzione tanto ricercata [...] Il *Dasein* non è un *essere-con* per il fatto che, aprendoci al mondo, si aprirebbe agli altri contemporaneamente a tutto quanto si mostra nel mondo [...] Siamo *essere-con* non perché *di fatto* siamo con qualcuno o con molti nel mondo. Sia che siamo soli o con altri, l’*essere-con* precede sempre. La solitudine per esempio è possibile solo sullo sfondo di questo *essere-con*, come una modalità privativa di questo. Mai potremmo sentirci soli se l’altro non venisse a *mancarci* e mai questi potrebbe mancarci se non fossimo originariamente con lui” (Henry 2000, pp. 275-276).

Da questo passaggio si evince il tentativo di strappare definitivamente alla trascendentalità “soggettiva” il suo primato ontologico. Alcune questioni restano, tuttavia, da chiarire. Nonostante vada riconosciuto ad Henry il merito di aver provato a ripensare la vita nel suo statuto positivo, interrogandosi sulla validità della proposta di una sua auto-afezione pura, è fuor di dubbio, che il privilegio conferito alla vita nella sua dimensione *intransitiva*, rischi di compromettere l’accessi-

17 Henry è attualmente forse il più grande pensatore cristiano a rappresentanza della fenomenologia francese. Nato a Haiphong nel 1922, ha studiato in Francia e insegnato a Montpellier. La sua attività di studioso, avviata prima della guerra si è sviluppata nel clima della grande stagione fenomenologica di Sartre e di Merleau-Ponty, da cui il filosofo giunge tuttavia a prendere le distanze in una ricerca estremamente rigorosa e personale.

bilità del rapporto che lega la soggettività, in quanto sé vivente, al mondo. Si può controbattere, tuttavia, che un'interpretazione insista sul suo aspetto tautologico, possa finire per disconoscere il senso più profondo della fenomenologia henryana. In essa, per quanto implicita, la correlazione tra quell'*immédiateté pathétique*, che rifiuta ogni «superficie» e ogni «volto», e l'*hors de soi*, non sembra, infatti, restare impensata. Prova ne è la disamina critica compiuta dal filosofo nei confronti del vitalismo.

L'attacco di Henry non è rivolto, qui, all'identificazione tra vita e forza, quanto, piuttosto, alla mancata attribuzione, a questa stessa forza, di una propria specifica fenomenalità; in breve: all'assenza di una determinazione peculiare del suo legame intrinseco alla soggettività. Henry si propone di dotare l'ego trascendentale di una *force* che, in un senso tutt'altro che metaforico, definirebbe l'essenza concreta della vita e della sua stessa possibilità di un'apertura all'empirico. Né *iperpotenza* di una volontà astratta, né cecità di un dinamismo incosciente: una potenzialità interna e non intenzionale che aderisce in senso immediato al corpo soggettivo e si rivela, in ultima analisi, la condizione fondante di ogni agire possibile nel fuori. Questo movimento originario non resta, dunque, prigioniero di se stesso, ma rende ragione, in senso ontologico, di ogni esperienza trascendente.

In questo scorcio ci pare di scorgere un'affinità di pensiero e di linguaggio con Buber¹⁸ nel momento in cui afferma che

“solo l'uomo che attua nella sua vita integrale, con tutto il suo essere, le relazioni a lui possibili, ci aiuta a conoscere veramente l'uomo. E dal momento che la profondità dell'uomo si rivela soltanto a colui che è diventato «solitario», il cammino verso la risposta è segnato nell'uomo che riesce a superare la sua solitudine senza perderne la virtù problematizzante” (1943, p. 118.).

A differenza di Henry, che pone la dimensione trascendentale nell'intersoggettività, riteniamo che la dimensione intersoggettiva, ovvero la dimensione 'tra', in Buber (1952; 1953; 1956; 1962), sia costitutiva dell'umano non tanto in senso gno-seologico-conoscitivo, quanto piuttosto in senso etico-morale, con notevoli implicazioni sul piano pedagogico, educativo e formativo. È infatti nel passaggio dal rapporto inter(s)oggettivo 'Io-esso', nel quale l'alterità viene disumanizzata e considerata come cosa tra le cose, al rapporto 'Io-Tu' che rende la dimensione intersoggettiva un 'Noi', che viene superata completamente qualsiasi visione reificante dell'uomo, tipica dell'epoca contemporanea, dove tutto viene 'mercificato'. Se è vero che l'identità è plasmata anche dal riconoscimento sociale (Taylor 1994), ogni mancanza di riconoscimento è un dimenticare e costituisce quindi un atto di reificazione, ovvero “un tipo di comportamento umano che viola i nostri principi etici o morali in quanto tratta gli altri soggetti non in conformità alle loro caratteristiche umane, ma come oggetti privi di sensibilità e di vita, cioè come «cose» o come «merci»” (Honneth 2007, pp. 13-14).

Tornando alla questione pedagogica delle 'scienze motorie', per chiudere il cerchio nel punto in cui è stato aperto, ci pare ora più chiaro il motivo per il quale Galliani (1998, p. 635) sostiene che la didattica – e quindi qualsiasi scienza dell'educazione e della formazione – non possa basarsi su “fondamentalismi trascen-

18 Martin Mordechai Buber (Vienna, 8 febbraio 1878 – Gerusalemme, 13 giugno 1965) è stato filosofo, teologo e pedagogista. Austriaco naturalizzato israeliano, a lui si deve l'emersione del movimento *hassidim* alla cultura europea, ma soprattutto l'idea che la vita è fondamentalmente non-soggettività, bensì *intersoggettività*. Per Buber soggetto e intersoggettività sono sincronicamente complementari, tanto da poter affermare: «*In principio era la relazione!*».

dentali". Tuttavia, al tempo stesso, non riteniamo che Husserl e i suoi discepoli, anche se scissionisti, propongano fondamentalismi assoluti, in quando le diverse correnti fenomenologiche pongono la trascendentalità e le sue fondamenta costitutive ora nella soggettività ora nell'intersoggettività.

Sicuramente la questione della trascendentalità merita ulteriori approfondimenti. Soprattutto necessita di confrontarsi con le linee di ricerca seguite dai discepoli del Padre della fenomenologia, alcune delle quali, appunto, sembrano porre il fondamento trascendentale proprio nella dimensione intersoggettiva anziché nel soggetto.

Conclusioni

Grazie all'approccio fenomenologico e post-fenomenologico/enattivista, si è cercato di ricostruire la storia dei fondamenti gnoseologici del corpo – e in parte della motricità umana – nella tradizione filosofica a noi più nota, nel tentativo di fornire un contributo teoretico-gnoseologico alle 'scienze motorie' sulla scorta della 'svolta epistemologica' segnata dalla rottura di Varela (1985), con lo scopo di giungere ad una esplicazione fondativa delle stesse in quanto settore disciplinare unitario, seppure interconnesso a molteplici altri saperi scientifici, la cui ontologia si costituisce su teoretiche *iuxta propria principia* quale dominio epistemico rigoroso. In modo particolare è stata approfondita la questione trascendentale della formazione, della pedagogia e della didattica delle scienze motorie nel suo peculiare legame con alcuni temi cruciali della filosofia fenomenologica: incarnazione, intenzionalità e intersoggettività.

Ma il presente e il futuro delle scienze motorie nel nostro Paese necessitano di misurarsi con il problema della educabilità del corpo nell'atto di motricità. I temi dell'educabilità del corpo sono stati trattati e/o visitati da diversi gruppi di ricerca in Italia (e.g., Casolo 2002; Gallese 2006a, 2006b; Lipoma 2014; Margiotta 2009), tanto che in questo saggio se ne è fatto solo cenno, senza pretese di esaustività e completezza, ma con la consapevolezza di avvenuti e futuri approfondimenti discussi e da discutere in altre sedi più specifiche. Il tema dell'educazione e dell'educabilità della corporeità, così come della didattica delle scienze motorie, va riconosciuto come ambito meritevole di studio a tutti i livelli di istruzione e formazione, tanto che si ritiene quasi ovvio che, per raggiungere apprendimenti motori significativi, è necessario che vi siano azioni didattiche fornite da persone competenti – e qui aggiungeremmo – anche consapevoli del e padroneggianti il paradigma a cui afferisce la didattica enattiva.¹⁹

"Considerare la cognizione sociale come una facoltà incarnata e situata, dischiude alla pedagogia la possibilità di studiare la formazione [...] come facoltà sociale nella quale l'azione svolge un ruolo cruciale [...] L'approccio fenomenologico lega la formazione all'azione all'interno di un contesto intersoggettivo. Indagine pedagogica su ciò che è educazione, istruzione e formazione comincia dallo studio dei domini dell'azione e dell'intersoggettività" (Margiotta 2015, pp. 151-152).

19 Anche l'auto-apprendimento di maestria motoria – tema che andrebbe approfondito in altra sede – si deve necessariamente fondare su un rapporto intersoggettivo.

Ciò ci consente di riconoscere come le dimensioni sottese alle azioni educative, formative e di insegnamento, sono accomunate da un fondamento *intersoggettivo e trascendentale*, grazie all'*intenzionalità* che contraddistingue la coscienza incarnata radicata in un tessuto sociale²⁰, ovvero inerente ad un corpo vivente, senziente, vissuto, aperto a- e radicato nel mondo che può essere definito come una sorta di *geometrico conoscitivo* (Melchiorre 1987).

Inoltre, assodato che l'enattivismo – e le inerenti teorie sull'*embodied cognition* – a differenza di altri approcci è in grado di fornire un principio di definizione del corpo come “sistema autopoietico e di auto-individuazione” (cfr. Maturana & Varela 1985), lo stesso può essere avanzato per spiegare il processo di acquisizione delle abilità sportive e di controllo del movimento umano. Il vantaggio è tuttavia reciproco, sia a livello teorico che pratico, in quanto le scienze motorie e sportive consentono di convalidare l'enattivismo, coniugando sia il *sapere teorico praticato* sia il *sapere pratico teorizzato*. Ma l'eccesso di teorizzazione sull'enattivismo e la parallela mancanza di competenze pratiche e metodologiche per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle abilità motorie e sportive emerge chiaramente nella formazione occidentale, in quanto ‘facciamo ancora fatica’ ad applicare le teorie enattive in un'ottica di *learning by doing* nella didattica e nella formazione.

Gomez Paloma già nel 2009 è stato antesignano, nel panorama pedagogico italiano, del ruolo delle neuroscienze nella ricerca educativa e didattica, consentendo tuttora (cfr. anche Gomez Paloma 2013) di applicare le teoretiche dell'enattivismo all'ambito delle scienze motorie, in una analisi puntuale della concezione autopoietica della corporeità, del contributo dell'*embodied cognition*, delle attuali teorie sui neuroni specchio e sull'applicazione della *mindfulness*, consentendo al docente, anche e soprattutto di scienze motorie, di acquisire competenze migliorative per l'insegnamento delle abilità motorie, generando un ampio spazio di intermediazione euristica e culturale.

Alla luce di tutto ciò, non a caso, l'ultima edizione rivisitata di *The Embodied Mind* (2017), oltre a chiarire le argomentazioni sostanziali a favore dell'approccio enattivo, esplicita un rinnovato interesse teoretico ma soprattutto pratico per il buddhismo, con particolare riferimento alla consapevolezza di sé e alla consapevolezza corporea, che può avvenire attraverso specifiche pratiche buddhiste di riduzione e controllo dello stress. L'accostamento della filosofia e scienza occidentale al buddhismo, in questo frangente, è sostenuto da una molteplicità di ragioni (cfr. Varela *et al.* 1991). È importante dunque ricordare come il concetto estremamente originale di “enazione” a cui l'opera introduce, trae spunto dall'intreccio di teoretiche sviluppate in più di duemila anni nella filosofia occidentale (da Aristotele a Merleau-Ponty) con le dottrine buddhiste.

In conclusione, crediamo che la pedagogia e la didattica dello sport possano proficuamente avvalersi del paradigma enattivo per testare punti di connessione tra i suoi studi empirici e l'approccio incarnato alle scienze della mente. L'enattivismo offre un paradigma assai adatto per perseguire quell'auspicata collaborazione interdisciplinare e transdisciplinare tra specialisti dello sport sia teorici che

20 Mentre la Stein tematizza in modo specifico l'essenza dell'empatia come atto di conoscenza *sui generis* che permette di giungere alla conoscenza della coscienza estranea e che presenta tre gradi di attuazione, ovvero come vissuti originari e non-originari al tempo stesso nelle loro diverse fasi di attuazione (1917), in Husserl l'essenza degli atti empatici ha un ruolo periferico, in quanto il fulcro della sua indagine si occupa principalmente di trovare i presupposti che consentano di giungere alla conoscenza di un mondo oggettivo, il quale non può prescindere da una relazione trascendentale intersoggettiva tra una molteplicità di soggetti (1952).

applicati, riconoscendo che i risultati e i modelli dell'*embodied cognition* possono consentire di sviluppare metodi di 'allenamento' e formazione ancor più efficaci. Dall'altra parte, è indubbio l'apporto delle scienze dello sport alle scienze cognitive, in quanto lo studio empirico delle prestazioni atletiche può ispirare e validare nuovi modelli esplicativi delle capacità sensomotorie oltre che dei processi attentivi, mnestici, decisionali e di controllo, definendo confini dinamici tra il soggetto – sistema cognitivo – e l'oggetto – dominio cognitivo (Zambianchi & Scarpa 2020), che avviene sempre grazie ad una trascendentalità intersoggettiva e a quella *cognizione sociale* che Margiotta (2015) definisce come *facoltà incarnata e situata*.

Riferimenti bibliografici

- Adorno, F., Gregori, T., & Verra, V. (1996). *Manuale di storia della filosofia 3*. Roma-Bari: Laterza.
- Aristotele (1979). *Etica Nicomachea*, (a cura di C. Mazzarelli). Milano: Rusconi.
- ATI (2007). *Il corpo alla prova dell'antropologia Cristiana*. Milano: Glossa.
- Berti, E. (2007). *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*. Bari: Laterza.
- Boncinelli, E., & Galimberti, U. (2000). *E ora? La dimensione umana e le sfide della scienza*. Torino: Einaudi.
- Buber, M. (1943). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elledici 1983.
- Buber, M. (1952). *L'eclissi di Dio*. Firenze: Passigli 2001.
- Buber, M. (1953). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando 2009.
- Buber, M. (1956). *Il cammino dell'uomo*. Torino: Qiqajon 2004.
- Buber, M. (1962). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo 1993.
- Casini, L. (1990). *La riscoperta del corpo. Schopenhauer / Feuerbach / Nietzsche*. Roma: Studium.
- Casolo, F. (2002). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Galimberti, U. (1987). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gallese, V. (2006a). *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gallese, V. (2006b). La molteplicità condivisa. Dai neuroni mirror all'intersoggettività. In M. Cappuccio (a cura di). *Neurofenomenologia* (pp. 293-326). Milano: Bruno Mondadori..
- Galliani, L. (1998). Didattica e comunicazione. *Studium Educationis*. 4: 626-662. Padova: CEDAM.
- Gava, G. (1977). *Mente versus corpo. Un errore logico-linguistico*. Padova: Liviana.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F. (2009), (a cura di). *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*. Salerno: Edisud.
- Henry, M. (2000). *Incarnation. Une philosophie de la chair*. Paris: Seuil.
- Honneth, A. (2007). *Reificazione. Uno studio in chiave di teoria del riconoscimento*. Roma: Meltemi.
- Husserl, E. (1952). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. A cura di Costa V. Torino: Einaudi 2002.
- Husserl, E. (1963). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Stephan Strasser. Trad. it. *Meditazioni cartesiane con l'aggiunta dei discorsi parigini*. Milano: Bompiani 1989.
- Krein, K. & Ilundáin-Agurruza, J. (2017). High-level Enactive and Embodied Cognition in Expert Sport Performance. *Sport, Ethics and Philosophy*. 11(3): 370-384.
- Lipoma, L. (a cura di). (2014). *Educazione motoria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Marcel, G. (1927). *Journal Métaphysique*. Paris: Gallimard.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità* (Vol. 2). Venezia: Cafoscarina.

- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Trad. it. Padova: Marsilio.
- Melchiorre, V. (1988). *Il corpo*. Brescia: La Scuola.
- Melchiorre, V. (1987). *Corpo e persona*. Genova: Marietti.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. Trad. it. *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore 1965.
- Minello, R., & Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Platone (1977; 1979; 1980). *Opere complete*, (a cura di M. Valgimigli) Vol. I; II; III. Laterza Roma-Bari.
- Reale, G. (2002). *L'immagine e il concetto di corpo nella cultura greca; saggio contenuto in I. F. Magnoni (a cura di), Ippocrate e Vangelo nella sanità che cambia*. Bologna: EDB.
- Rosmini, A. (1830). *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Edizione Nazionale.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Scarpa, S. (2007). Philosophy for Children and the Kinetic Sciences: a possible conciliation? The body and movement in the philosophy for children curriculum. *Childhood & Philosophy, a journal of the international council of philosophical inquiry with children*. 3(5): 59-83.
- Scheler, M. (1928). *Die Stellung des Menschen in Kosmos*. Darmstadt: Otto Reichl.
- Sini, C. (1979). *I filosofi e le opere. L'età contemporanea*. Milano: Principato.
- Stein, E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses. Trad. It. *Il problema dell'empatia*. A cura di Costantini E. & Costantini E.S. Roma: Studium 1985.
- Stein, E. (1930). *Der Aufbau der menschlichen Person*. Trad. It. *La struttura della persona umana*. A cura di Costa V. Roma: Città Nuova 2000.
- Stein, E. (1932). *Einführung in die Philosophie*. Trad. It. *Introduzione alla filosofia*. A cura Gelber L. & Linssen M. Roma: Città Nuova 1991.
- Stein, E. (1933). *Ganzheitliches Leben. Schriften zur Religiösen Bildung*. Trad. It. *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*. A cura Linssen M. & Gelber L. Roma: Città Nuova 1994.
- Taylor, C. (1994). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*. Milano: Feltrinelli.
- Timossi, R. (1999). *Dio e la scienza moderna. Il dilemma della prima mossa*. Milano: Mondadori.
- Varela, F.J. (1985). *Complessità del vivente e autonomia del cervello*. In G. Bocchi & M. Ceruti (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press. Trad. it. 1992, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli. Revised edition 2017.
- Wojtyła, K. (1999). *Persona e atto*. Rimini: Rusconi.
- Zambianchi, E., Scarpa, S. (2020). *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*. Roma: Tab Edizioni.



La mediazione del linguaggio musicale per una rinnovata integrazione didattica

The mediation of musical language for a renewed didactic integration

Valerio Ciarocchi

Istituto Teologico “San Tommaso d’Aquino” – Centro di Pedagogia Religiosa “G. Cravotta” di Messina -
valeriaciarocchi@yahoo.it

ABSTRACT

The crisis resulting from the pandemic had immediate and long-term consequences. Distance teaching has been fundamental for the maintenance of continuous training. In the didactic integration, the mediation of the musical language is a fundamental element for a better outcome of the educational and didactic intervention. It is a truly universal language, capable of overcoming linguistic and cultural barriers. Even more it can be said: it offers an idea of itself to each listener, who interprets it according to their sensitivity. Fair, inclusive and quality education must take into account several elements. We believe that training for beauty and aesthetic taste is one of the cornerstones of effective training. The so-called *Via Pulchritudinis* can be a valid tool for lifelong learning and becomes good practice of civil coexistence and democracy.

La crisi scaturita dalla pandemia ha avuto conseguenze immediate e di lungo termine. La didattica a distanza è stata fondamentale per la tenuta della formazione continua. Nell’integrazione didattica la mediazione del linguaggio musicale è un elemento fondamentale per una migliore riuscita dell’intervento educativo e didattico. Essa è un linguaggio veramente universale, capace di superare barriere linguistiche e culturali. Ancor più si può dire: offre un’idea di sé a ciascun ascoltatore, che la interpreta secondo la propria sensibilità. Un’istruzione equa, inclusiva e di qualità deve tener conto di diversi elementi. Riteniamo che formare al bello ed al gusto estetico sia uno dei cardini di un’efficace formazione. La cosiddetta *Via Pulchritudinis* può essere un valido strumento per un apprendimento che dura tutta la vita e diviene buona pratica di convivenza civile e di democrazia.

KEYWORDS

Art, Beauty, Didactics, Training, Music.
Arte, Bellezza, Didattica, Formazione, Musica.

Introduzione

La crisi drammaticamente scaturita dall'improvvisa pandemia per il covid-19, a cui abbiamo assistito nei primi mesi del 2020, ha avuto conseguenze immediate e di lungo termine. Fuor di dubbio che essa ha messo a nudo il senso d'impotenza dell'uomo dinanzi a un evento di portata mondiale e a cui non eravamo preparati. Esso ha messo alla prova la tenuta dei sistemi sanitari nazionali, della società stessa chiamata a misure restrittive importanti e alle quali nessuno era predisposto. Come dimenticare le migliaia di morti, gli infettati, le conseguenze per l'economia globale, il necessario distanziamento fisico così poco sentito per popoli "calorosamente latini" come il nostro?

Tuttavia, una crisi del genere porta inevitabilmente a fare i conti con tanti aspetti della vita e delle priorità. Essa ha investito direttamente tutto e tutti. Per quanto ci riguarda, ha toccato da vicino la scuola e l'università, con una sorta di rivoluzione in atto che ha segnato un prima e un dopo. Ricordiamo bene tutti quando si decise ai primi di marzo di chiudere scuole e università, affidando alla didattica a distanza il regolare, e necessario, procedere quanto meno delle normali attività formative, sospendendo tutte le altre, quali conferenze, convegni, simposi, gite d'istruzione. Importanti certo, ma a coronamento e supporto dell'inderogabile attività d'insegnamento, istituzionalmente propria del settore della conoscenza.

Tutto questo ci dice che, di fronte ad un'ineludibile esigenza, tutti si sono dati da fare per trovare la migliore soluzione possibile. Perché, nonostante l'avviata informatizzazione del mondo scolastico anche in ordine alla didattica, molta strada c'era e c'è da fare. Si tratta dunque di non dissipare quella che, nella drammaticità della situazione, è stata un'opportunità che non va sprecata. Non è in discussione l'indubitabile valore dell'essere presenti in un'aula, dove esiste fisicamente il gruppo/classe, costituito dai pari, i discenti, e dal corpo insegnante, che non è un cuneo che si inserisce tra i pari, ma cammina con loro, offre loro strumenti e ne cura la crescita non solo nell'istruzione ma anzitutto nella formazione globale della personalità. Tuttavia, le ricche opportunità offerte dalla tecnologia sono un mezzo che non può essere tralasciato, tanto più che i giovani sono decisamente "calati" in questa realtà, la conoscono e la padroneggiano tecnicamente. Talvolta rischiando di esserne travolti. Ed è qui che conta molto la presenza, matura e preparata dell'adulto educatore. La giusta mediazione tra didattica in presenza e a distanza determinerà positivamente l'azione educativa che sta in capo alla scuola. L'auspicio è che le sue varie componenti sappiano cogliere quest'opportunità, in uno con adeguate scelte d'indirizzo politiche e amministrative, efficaci e coerenti.

1. Istruzione equa, inclusiva e di qualità

La crisi pandemica ci ha ricordato anche l'urgenza di un ripensamento delle nostre priorità e ci sollecita ad una maggiore cura della casa comune. Tra le urgenze di questa cura sta anche l'istruzione, che deve essere equa, inclusiva e di qualità per risultare non solo efficace, ma autentica. Non sono parole dell'autore di queste righe, ma provengono da fonti autorevoli.

L'O.N.U. ha organizzato un'Agenda 2030 ricca di obiettivi da raggiungere. Tra questi si collocano i diciassette obiettivi sullo sviluppo sostenibile, entro cui trova posto, al quarto, quello sull'istruzione, che deve essere «di qualità, equa ed in-

clusiva» (O.N.U., 2015, quarto obiettivo). In poche parole, chiare ed inequivocabili, si pone una sfida che può definirsi dirimente per il futuro della nostra società. Tra le voci più autorevoli che, di recente, si sono levate sul tema, troviamo quella di papa Francesco il quale, nel 2015, all'argomento ha dedicato la sua seconda lettera enciclica, *Laudato si'*, che inizia emblematicamente con le parole del *Cantico delle Creature* di Francesco d'Assisi. Tra i temi rilevanti egli inserisce anche quello dell'educazione e di una spiritualità "ecologica". Se uno sviluppo che sia effettivamente sostenibile deve contemplare tra i suoi obiettivi anche un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, è altresì importante che gli stessi agenti educativi formino una nuova mentalità ed una sensibilità che faccia avvertire a ciascuno come impegno personale l'azione congiunta di politica e società civile per una "casa comune" vivibile per tutti e che dia opportunità di vita e di crescita a ciascuno, pensando non soltanto all'oggi ma, anche e soprattutto, al domani e alle generazioni prossime, verso le quali abbiamo l'obbligo di consegnare un creato migliore di come lo abbiamo ereditato e di come lo stiamo abitando. Il pontefice chiama quindi direttamente in causa la scuola, insieme alla famiglia: «Una buona educazione scolastica nell'infanzia e nell'adolescenza pone semi che possono produrre effetti lungo tutta la vita» (Francesco, 2015, nr. 213). Il papa, opportunamente, non trascura l'educazione al bello, l'estetica del creato, nella formazione e nell'educazione e cita Giovanni Paolo II: «In questo contesto, "non va trascurata [...] la relazione che c'è tra un'adeguata educazione estetica e il mantenimento di un ambiente sano". Prestare attenzione alla bellezza e amarla ci aiuta ad uscire dal pragmatismo utilitaristico. Quando non si impara a fermarsi ad ammirare ed apprezzare il bello, non è strano che ogni cosa si trasformi in oggetto di uso e abuso senza scrupoli [...]. L'educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non si preoccupa anche di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura» (Francesco, 2015, nr. 215; Giovanni Paolo II, 1990, nr. 14).

Un'educazione di qualità, equa e inclusiva diviene quindi un fatto di giustizia dovuta alle generazioni presenti e future: «La nozione di bene comune coinvolge anche le generazioni future [...]. Non stiamo parlando di un atteggiamento opzionale, bensì di una questione essenziale di giustizia, dal momento che la terra che abbiamo ricevuto appartiene anche a coloro che verranno» (Francesco, 2015, nr. 159). Ci si trova dinanzi ad obiettivi "alti" di equità, di pace sociale, da praticare, nell'educazione, attraverso la continuità, poiché senza continuità dell'azione educativa difficilmente si perseguirà l'obiettivo di un'autentica inclusione sociale che parta già dagli ambiti educativi, primariamente la famiglia e la scuola (Nanni, 1990). Oggi «i giovani hanno una nuova sensibilità ecologica e uno spirito generoso [...], ma sono cresciuti in un contesto di altissimo consumo [...]. Per questo ci troviamo davanti ad una sfida educativa» (Francesco, 2015, nr. 209).

La riuscita di una migliore qualità della vita di un soggetto, nel senso più largo di istruzione, formazione, educazione, tanto più se in condizione di diversabilità, è, crediamo, un'adeguata misura di una programmazione didattico-educativa che sia effettivamente inclusiva ed efficace (cfr. Nanni, 1998). Riteniamo opportuno che ogni intervento in tal senso sia "di rete", considerando cioè ciascun alunno nella sua globalità di essere sociale che ha molteplici rapporti umani, anche extrascolastici, che comunque determinano in qualche misura il suo essere tale quale lo conosciamo come educatori. Ne consegue che la programmazione didattico-educativa è un atto delicato e complesso che non può essere rigido, ma flessibile perché sempre adattabile alla persona nel suo divenire, tanto di più se prodotta su studenti, in particolar modo di scuola secondaria, perché soggetti in

un momento particolare di sviluppo e crescita, ovvero il periodo preadolescenziale e adolescenziale, soprattutto se studenti diversamente abili. Andranno dunque tenuti in considerazione: l'integrazione in un nuovo gruppo, la proposta di nuovi modelli di rapporto con l'ambiente educante, le nuove dinamiche tra docenti e discenti, sempre più improntate ad un rapporto più "adulto" (Malizia, Nanni, 2010). Una scuola inclusiva deve avere più risorse per praticare una simile attività e promuovere una qualità elevata d'insegnamento ed il più alto livello di qualità della vita di un alunno (Bolognari, Cravotta, 2002; Di Natale, Fiorin, 2008; Di Natale, Fiorin, 2009).

La formazione assume un significato complesso in cui possono essere individuate tre componenti: educativa, addestrativa, riabilitativa. Sulla base di ciò, o, meglio, sulla riuscita integrazione delle tre componenti, possiamo basare un tenore alto di qualità della vita in campo scolastico.

Altro elemento importante è lo sviluppo di abilità sociali, intese come approccio vincente alle difficoltà e alle sfide quotidiane. Vorremmo dire che in una comunità inclusiva l'integrazione può essere insegnata e appresa: le abilità dello studente, specialmente diversamente abile, possono essere migliorate attraverso una prassi di insegnamento e abilitazione a sapere, saper essere e saper fare. Per realizzare questo sono essenziali all'insegnamento: l'orientamento chiaro della programmazione didattico-educativa, in special modo se si tratta di un piano educativo individualizzato, l'adesione di tutte le componenti coinvolte, ivi comprese le famiglie degli studenti (Malizia, 1995), l'accettazione di questo percorso inclusivo da parte degli studenti, affinché non lo vedano "calato dall'alto" ma si sentano realmente partecipi, protagonisti e soggetti attivi della propria crescita umana e culturale, in quella che non è più una mera acquisizione di dati e contenuti, ma, richiamando altri studiosi, è inderogabile assunzione di responsabilità morale e di cittadinanza, in una scuola democratica e per tutti (Cravotta, 2004). Tanto più in questo, per quanto attiene alla fase finale della valutazione, mentre si valutano e si riscontrano i risultati dei discenti, sono chiamati ad autovalutarsi anche gli insegnanti ed il sistema-scuola come agenti educativi (Cravotta, Fiorin, 2007; Di Natale, Fiorin, 2007; Nanni, 2003). La gestione della classe da parte dell'insegnante e le problematiche relazionali non sono questioni pedagogiche e didattiche contemporanee. Ci sono sempre state. Cambia l'approccio, cambia la società in continuo divenire, con essa cambia la scuola, sottoposta a nuove sollecitazioni, legate anche ai flussi migratori interni ed esterni. Ne consegue che le problematiche relazionali assumono nuovi connotati, pongono nuove sfide, ci interrogano in quanto educatori (Baschiera, 2014). Se, un tempo, si gestiva la classe con disciplina ferrea e l'insegnante teneva una lezione frontale, con approccio cattedratico unidirezionale, oggi si predilige, aiutati dalle nuove tecnologie e da una più spiccata sensibilità pedagogico-didattica, a favorire l'attività laboratoriale, l'imparare insieme, il condividere informazioni e scambi d'idee. L'insegnante si pone come mediatore "attrezzato", padrone delle proprie competenze specifiche e capace di tradurle, tra il sapere e gli studenti (Cadei, 2016; Mura, 2016). Egli, in questa opera di mediazione, deve offrire strumenti atti a risolvere problemi, se necessario farsi egli stesso strumento. Seguendo Jere Brophy e Mario Comoglio, possiamo dire che il docente di minor successo mira ad instaurare la disciplina, mentre l'insegnante di maggior successo si premura di creare un ambiente di apprendimento inclusivo ed accogliente, e motiva i suoi studenti ad apprendere (Brophy, Comoglio, 2003; Comoglio, 2005; Comoglio, 2003; Comoglio, 1999; Comoglio, Cardoso, 1996). Passare dunque da un approccio assertivo nella gestione della classe ad una condivisione inclusiva, favorendo il dibattito, mettendo in pratica il cosiddetto de-

bate, la *flipped classroom*, che non sono invenzioni didattiche “moderne”, ma buone pratiche scolastiche. Ne fu un caso emblematico la scuola di Barbiana di don Milani. Il quale, opportunamente, ribadiva la logica dell’inclusività, l’intelligenza del dibattito, del commento politico sulle notizie di cronaca, di politica, economia, costume dentro la classe, nessuno escluso. Soprattutto per l’impostazione che superi, nella logica dell’*l Care*, del prendersi cura e dell’avere a cuore, l’ingiustizia del «far parti uguali fra disuguali» (Scuola di Barbiana, Milani, 1967, p. 20; cfr. Malizia, 2019).

2. La musica: un linguaggio potente per una mediazione efficace

Come entra la musica nel nostro discorso? Ovvero: come il linguaggio musicale, potente veicolo di idee ed immagini, capace di arrivare laddove le parole non riescono, diventa mediazione efficace in contesto educativo?

Ricorderemo, nel periodo dell’isolamento durante la pandemia, gli innumerevoli video che circolavano sulla rete, con solisti, piccoli gruppi ed addirittura intere compagini orchestrali e bandistiche, che si riunivano per “suonare insieme qualcosa” o anche “solo” per condividere, “tenere compagnia” alle persone chiuse in casa in un periodo che fu prima di giorni, poi di settimane, infine di mesi. Cosa intendevano condividere quei professionisti della musica? Semplicemente dei suoni messi ordinatamente uno dietro l’altro per fare un brano coerente, riconoscibile e fruibile? Soltanto per mettere in mostra la propria abilità tecnico-espressiva? Non possiamo entrare nel merito delle motivazioni di fondo di ognuno, tuttavia possiamo affermare che essi hanno condiviso stati d’animo. La musica, abituale compagnia del musicista e suo mezzo espressivo pari alla comunicazione verbale comune ai più, era ancora una volta un linguaggio che si faceva mediazione di qualcosa. Che si può riassumere in uno dei tanti slogan di allora: “Andrà tutto bene”, “non siamo soli”, “ce la faremo”. Ma anche altro certamente. L’inespresso è solitamente molto di più, in quantità e qualità, dell’espresso. Il “non detto” spesso “dice” molto di più del “detto”.

3. Il linguaggio musicale

La musica, genericamente intesa come arte, è un linguaggio che dice qualcosa a qualcuno che si dispone all’ascolto. Essa accompagna la nostra vita, la “sentiamo” in modo distratto e superficiale come una sorta di colonna sonora della giornata. Ma “ascoltare” musica richiede invece la fatica di distinguere le differenti emozioni che trasmette, e poi cercare di capire quello che essa vuole comunicare. Per ascoltarla correttamente occorre un metodo, bisogna “saper ascoltare”. Tuttavia essa è in grado di comunicare emozioni a tutti, anche a chi non conosce la sua grammatica sonora, perché è un linguaggio veramente universale, capace di superare barriere linguistiche e culturali. Ancor più si può dire: essa offre un’idea di sé a ciascun ascoltatore, che la interpreta secondo la propria sensibilità: «Nella medesima composizione persone diverse possono trovare stimoli emotivi differenti e perciò immaginare infinite situazioni. Ascoltando una musica marziale e maestosa alcune persone potrebbero pensare ad un leone, che mentre avanza non trova nessuno davanti perché tutti ne hanno timore. Qualcuno potrebbe immaginare un corteo regale. Le due immagini hanno qualcosa in comune: è l’idea di regalità che viene comunicata dalla stessa musica e interpretata variamente dall’uditorio» (Minoia, 2014, p. 15).

Altro discorso, perciò, va fatto per un ascolto adulto e maturo, che richiede impegno e tempi lunghi, anche se non è necessario avere specifiche competenze musicali per ascoltare in modo critico e consapevole: «Per raggiungere questo grado di ascolto, è necessario esercitarsi, unendo al senso dell'udito le attività proprie del nostro cervello: l'intelligenza, l'attenzione e la memoria. Sono queste tre capacità, esercitate fin dall'infanzia, che ci hanno permesso di imparare a distinguere suoni e rumori, ad abbinarli a persone, animali, cose e situazioni, a giudicarli belli o brutti, piacevoli o fastidiosi» (Donatoni, 1996, p. 14).

La musica è quindi un linguaggio umano ed il suo codice di comunicazione, «visto come fatto socio-culturale, è una ricchezza che, anzitutto, va accettata e assimilata; senza tale conoscenza rimarrebbe precluso ogni tentativo di comunicazione mediante la musica [...]. Il processo di decodificazione è un impegno che dalla comprensione materiale del messaggio può giungere fino alla comunione più profonda, nella verità e nell'amore, con la persona che lo ha emanato» (Fratallone, 1986, p. 450). Il linguaggio musicale, come tale, comunica qualcosa e lo fa con delle funzioni che gli sono proprie: ludica, legata al gioco; catartica, di cui le tragedie greche sono esempio; didascalica, che riveste di forma educativa il linguaggio sonoro; creativa, che mette in atto l'espressività; religiosa, per la quale canto e musica sviluppano nell'uomo qualità tali da metterlo in relazione con il trascendente, in ambito religioso (Fratallone, 1986).

4. Linguaggio musicale e nuove tecnologie

Se gli studenti sono sempre "al passo" con le nuove tecnologie, altrettanto deve esserlo l'insegnante, se non addirittura precederli. È opportuno, almeno per quel che concerne l'operato didattico-educativo, che il docente abbia piena padronanza delle risorse digitali. Particolarmente se esse possono supportare l'attività didattica in presenza di alunni con disabilità, con B.E.S., con D.S.A. Non esiste disciplina che non si presti proficuamente alle nuove risorse digitali (Anichini, 2013). A queste non fa eccezione la musica, la cui pedagogia e didattica hanno un'antica e consolidata applicazione, oggi potenziata dalle nuove tecnologie digitali (Faggioli, 2010; Livecchi, 2014). Tanto di più nell'ottica dell'inclusione, che tiene conto di chi è in svantaggio, ma non dimentica le eccellenze e anzi le valorizza, favorendo la collaborazione tra pari. Nella didattica si prestano quindi in modo speciale quelle discipline che per loro intrinseca natura epistemologica possono e devono rispondere. Pensiamo alla storia dell'arte e della musica, alla letteratura, alla filosofia, all'insegnamento della religione. Non intendiamo entrare nel merito delle proposte educative che ogni insegnante saprà ben scegliere, adattandole al contesto. Possiamo dire che quanto detto è applicabile, con gli opportuni accorgimenti, ad ogni grado di istruzione, accompagnando i discenti in una sorta di svezzamento, che offra i nutrienti necessari dalla prima infanzia, con elementi presenti ma composti in modo da essere fruibili ad un'età più tenera, fino all'offerta di contenuti sempre più sostanziosi nella proposta e nel coinvolgimento degli studenti, in quell'autoformazione che è fondamentale ed alla quale il docente fa da accompagnatore, guida e facilitatore, offrendo idonei strumenti.¹ È au-

1 Saranno utili *debate* e *flipped classroom*, attività volte a creare un racconto online che includa ogni momento del lavoro, dalla fase preparatoria alla realizzazione del prodotto finale, con realizzazione video ed audio, creazione di un blog. Produzione di uno spettacolo musicale, da proporre anche in rete d'ambito con altre istituzioni scolastiche e culturali del territorio.

spicabile, vorremmo dire è necessario, coinvolgere una squadra di insegnanti che appronti degli incontri su un tema scelto e condiviso.

5. Musica e interdisciplinarietà. Un patto didattico per un'educazione "sinfonica" della persona

Molti tra gli insegnanti potranno dire se la musica può essere, ed è realmente, un potente mediatore, un linguaggio che mette in comunicazione con i giovani. Si potrebbe supporre che essa diventi un pretesto, diremmo meglio un "espediente didattico", per portare gli studenti dove il docente vuole che arrivino. È più di questo. L'arte dei suoni ha di per sé un tratto prettamente educativo, cioè è possibile educare con la musica. La musica si fa strumento educativo per la relazione tra le persone che non sono delle monadi, ma formano una comunità. Nel nostro caso una comunità educante che è la classe, la quale non è meramente oggetto delle nostre cure di educatori, ma soggetto della sua educazione. Bisogna che gli studenti partecipino attivamente alla loro formazione, altrimenti si rischierà il nozionismo sterile che non educa ma fornisce, malamente annoiando, delle informazioni più o meno corrette e forse interessanti. La personalità dell'uomo è una "sinfonia" di suoni diversi che devono armonizzarsi per dare una buona melodia anziché sconnessa cacofonia. L'educazione musicale, in connessione interdisciplinare con le altre discipline, ciascuna con il suo linguaggio e il suo fondamento disciplinare e in uno con le preziose opportunità offerte dall'innovazione digitale, può e deve stabilire un patto didattico per un'educazione veramente "sinfonica" della persona che, se si realizza già nell'età scolare, non mancherà di "ri-suonare" anche nell'età adulta e nelle scelte proprie della maturità.

Conclusione

Formare al bello ed al gusto estetico: la *Via Pulchritudinis* può essere un efficace strumento. Nel secolo della velocità si è sviluppato un potenziale tecnologico imponente e improntato a una migliore qualità della vita. In tale contesto, con maggiore "fluidità" di valori, istanze di culture diverse e bisogni di comunità incrociate, particolarmente ora a seguito dei flussi migratori, ha senso domandarsi, come Fëdor Dostoevskij ne *L'idiota*, se "la bellezza salverà il mondo"? Pensiamo di sì. Certo non da sola, ma può offrire il suo originale contributo. Nelle arti e negli artisti si è sempre trovato uno strumento privilegiato per veicolare il sapere in modo efficace, intelligente ed esteticamente bello, nella classica unità di bello e buono, che si faceva mezzo di educazione per tutte le fasce sociali, specialmente le più incolte e soprattutto in epoche in cui scrittura e istruzione erano appannaggio di pochi e demandate a scuole palatine e scriptoria abbaziali.

Il bello e la Via della Bellezza esprimono messaggi educativi, sono una proposta "alta" di cultura ed educazione, con tale efficacia che le parole talvolta non riescono ad esprimere con eguale pregnanza. Questa diventa tuttavia anche una sfida per l'educatore. La bellezza, al pari della bontà e della verità, «esige per lo meno altrettanto coraggio e forza di decisione [...], essa non si lascia ostracizzare e separare da queste sue due sorelle senza trascinarle con sé in una vendetta misteriosa» Von Balthasar, 1985, p. 10). La bellezza, dunque, anche come risposta alle domande di senso dell'uomo, non soddisfatte dall'ipertecnologia della postmo-

dernità (Valenziano, 2009). Leggere e comunicare da esperti un'opera d'arte, a qualunque forma espressiva essa appartenga, giova quindi anche a questo. Offrire chiavi di lettura non scontate né fantasiose, ma fondate scientificamente e didatticamente. In questo periodo specialmente, interrogare e farsi interrogare da un'opera pittorica, musiva, scultorea, andare a fondo di una composizione musicale, compararla ad altre opere coeve, anche filosofiche e letterarie, mentre è esercizio imprescindibile di educazione, non da ultimo diviene buona pratica di convivenza civile e di democrazia (Malizia, 2008; Malizia, Cicatelli, 2010).

Riferimenti bibliografici

- Anichini, A., (2013). Libri di scuola e lettura digitale. Proposte di ricerca, *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 13 (4), pp. 5-14.
- Balthasar, Von, H.U., (1985). *Herrlichkeit, Gloria*, Milano: Jaca Book.
- Baschiera, B., Deluigi, R. & Luppi, E., (2014). *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà tra le generazioni*, Milano: Franco Angeli.
- Bolognari, V. & Cravotta, G. (a cura di), (2002). *Problemi dell'educazione e della scuola nell'epoca della mondializzazione. Approcci multidisciplinari per insegnanti ed educatori*, Messina: Coop.S.Tom.
- Brophy, J. & Comoglio, M., (2003). *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma: LAS.
- Cadei, L., Deluigi, R. & Pourtois, J.P., (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Comoglio, M., (1999). *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il cooperative learning*, Roma: LAS.
- Cravotta, G. & Fiorin, I. (a cura di), (2007). *L'autovalutazione dell'insegnante*, Messina: Coop.S.Tom.
- Cravotta, G. (a cura di), (2004). *Educare alla responsabilità morale nel tempo della post-modernità*, Messina: Coop.S.Tom.
- Di Natale, F. & Fiorin, I. (a cura di), (2007). *La valutazione dell'alunno*, Messina: Coop.S.Tom.
- Donatoni, F. (1996). *Musica viva. Corso di educazione musicale*, Torino: Sei.
- Faggioli, M. (a cura di), (2010). *Tecnologie per la didattica*, Rimini: Apogeo Education - Maggioli.
- Francesco, *Laudato si'*: Lettera enciclica sulla cura della casa comune, 24 maggio 2015, in *Acta Apostolicae Sedis* 107 (2015) 9, pp. 847-945.
- Frattallone, R., (1986). Musica e canto, in J. GEVAERT, (a cura di), *Dizionario di Catechetica*, (pp. 450-452), Leumann (To): Elle Di Ci.
- Giovanni Paolo II, *Messaggio per la XXIII Giornata Mondiale della Pace*, 1 gennaio 1990, in *Acta Apostolicae Sedis* 82 (1990) p. 155.
- Idem (a cura di), (2008). *Costruire comunità nella classe. L'insegnamento educativo*, Messina: Coop.S.Tom.
- Idem (a cura di), (2009). *Costruire comunità nella scuola. La buona scuola e le sfide del cambiamento*, Messina: Coop.S.Tom.
- Idem, & Cardoso, M.A., (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma: LAS.
- Idem, & Cicatelli, S. (a cura di), (2010). *La scuola della persona*, Roma: Armando.
- Idem, & Nanni, C., (2010). *Il sistema educativo italiano di istruzione e formazione. Le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*, Roma: LAS.
- Idem, (1995). *La famiglia per l'educazione dei giovani. Problema? Ostacolo? Risorsa?*, Roma: LAS.
- Idem, (1998). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma: LAS.
- Idem, (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano: Fabbri.
- Idem, (2003). *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, Roma: LAS.
- Idem, (2005). *Individualizzare la formazione. Teoria e strumenti per una formazione sensibile alle differenze individuali*, Pordenone: Ialweb.

- Idem, et al. (a cura di), (2008). *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano: Franco Angeli.
- Livecchi, S. (2014). *Didattica musicale e software Open Source. Come creare un'ideale aula di informatica*, Geraci Siculo (Pa): Arianna.
- Malizia, G., (2019). *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano: Franco Angeli.
- Minoia, D., (2014). *Dal vivo. Educazione all'ascolto*, Novara: De Agostini.
- Mura, A., (2016). *Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano: Franco Angeli.
- Nanni, C., (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma: LAS.
- O.N.U., (2015). *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, in www.unric.org.
- Scuola di Barbiana & Milani, L., (1967). *Lettera a una professoressa*, Firenze: LEF.
- Valenziano, C., (2009). *Verso una epistemologia della Via Pulchritudinis. Tre lezioni dottorali h. c.*, Roma: CLV.

Appendice: quattro proposte per l'insegnamento musicale in raccordo con altre discipline

Seguendo i quattro punti già esposti, proponiamo di seguito quattro sintetici progetti applicabili nella didattica musicale, con l'avvertenza che essi sono un "canovaccio" su cui e dal quale ogni docente potrà adattare e progettare secondo il percorso più idoneo per i propri studenti. In particolar modo andrà considerato il dato della programmazione individuale per ciascun alunno, specialmente raccordandosi con l'insegnante di sostegno, laddove presente, per una concreta inclusività di tutti i componenti del gruppo/classe.

1. Istruzione equa e di qualità

AMARE E CURARE LA BELLEZZA NELLA DIDATTICA (cfr. Bulgarelli, 2001)

DESTINATARI: alunni di ogni ordine d'istruzione, con opportuni adattamenti

OBIETTIVI: rendere consapevoli gli studenti del loro essere soggetti attivi nella cura della casa comune attraverso una scuola inclusiva e di qualità; essere anche loro fautori di cambiamento nella mentalità e nella prassi; abilitarli a una coscienza della custodia del creato come "casa comune".

CONTENUTI:

- lettura e commento dei passi dell'Enciclica *Laudato si'* dedicati all'educazione, lettura e commento di altri passi dedicati alla custodia del creato ed allo sviluppo sostenibile.
- debate sullo sviluppo sostenibile
- raccordo del progetto con altri eventi formativi dedicati, già programmati o prossimi, conformemente al P.T.O.F., con particolare riferimento a quelli di ambito musicale (dipartimenti di educazione musicale e sezione indirizzo musicale)
- Collegamenti interdisciplinari: tra italiano, storia, geografia, scienze, I.R.C., arte e immagine, musica.

TIPOLOGIA DELLE PROVE: creare un libro digitale e una pagina su Edmodo.

VERIFICA: colloquio informale e basato sulle esperienze vissute nel percorso.

2. Inclusione e qualità della vita scolastica

FARE MUSICA STRUMENTALE A SCUOLA (Cfr. Ciarocchi, 2009; Mazzoli, 1997; Piazza, 1999)

DESTINATARI: alunni scuola secondaria primo grado e liceo musicale

TITOLO: fare musica strumentale a scuola

SOMMARIO: essere in grado di eseguire facili brani strumentali sia in gruppo sia da solista

PREREQUISITI: conoscenze, competenze, capacità necessarie per affrontare questo modulo sono: lettura, pur essenziale, della notazione musicale, senso del ritmo, una pur minima capacità di esecuzione d'insieme. Volontà di lavorare in gruppo, divertendosi.

PARTE CENTRALE

FINALITÀ: con riferimento al P.T.O.F. saranno:

- Musicali: conoscere e suonare uno strumento (a fiato o didattico, dallo strumentario Orff se presente nella scuola).
- Sociali: sviluppare le capacità di lavoro di gruppo attraverso l'esperienza musicale d'assieme. In particolare lo sviluppo del senso di responsabilità, puntualità, ordine, precisione.
- Territorio: collaborazione con le associazioni presenti *in loco* e concerti o parate pubbliche.

OBIETTIVI:

- Saper suonare lo strumento (clarinetto, flauto, tromba) nelle tonalità più semplici con o senza base musicale.
- Saper suonare in assieme e da solista brani di difficoltà adeguata al livello scolastico.
- Saper suonare marciando su semplici marce, coordinando se stessi con il gruppo.

CONTENUTI: l'alfabetizzazione musicale in oggetto verrà svolta gradatamente, partendo da semplici osservazioni sulla realtà sonora quotidiana, per arrivare alla definizione di categorie musicali e culturali più complesse. Gli argomenti e le esercitazioni pratiche dovranno svilupparsi tenendo conto delle reali abilità ed interessi degli alunni. L'approccio alla musica strumentale dovrà partire da semplici esperienze. Il programma sarà strutturato sui seguenti argomenti: i suoni dell'ambiente, analisi dei suoni, il ritmo, gli strumenti musicali, osservazione di partiture musicali, ascolto, esercitazioni strumentali. Sarà essenziale la collaborazione interdisciplinare almeno tra insegnanti di musica, lettere, scienze, lingue straniere, scienze motorie e sportive.

STRUMENTI: strumenti musicali, spartiti musicali, libro di testo.

SPAZI: aula di musica.

TEMPI: intero anno scolastico.

METODI E STRATEGIE:

- Presentazione della novità (nuova nota, nuovo ritmo)
- Ascolto dell'esercizio o del brano da eseguire con ausilio di cd
- Canto delle note a tempo
- Esecuzione del brano suddividendolo in frasi (per imitazione)
- Esecuzione di tutto il brano con la base
- Esecuzione di tutto il brano senza la base

UNITÀ DI APPRENDIMENTO:

- Musica con gli strumenti
- L'universo sonoro
- La musica nel cammino della civiltà

COLLEGAMENTI INTRA/INTERDISCIPLINARI: con la storia della musica e la teoria musicale *ad intra*, con storia, italiano, lingue straniere riguardo l'interdisciplinarietà.

VALUTAZIONE

Tipologia delle prove:

- Esecuzione dei brani studiati
- Canto ed esercizio ritmico
- Marcia ed esecuzione musicale

Criteri di verifica:

- Intonazione
- Correttezza dell'esecuzione: melodia e ritmo/tempo

- Postura
- Timbro e qualità dell'emissione
- Cura dello strumento
- Coordinazione e correttezza nei movimenti di marcia

Le verifiche saranno settimanali.

- Normativa di riferimento (L. 104, 170, decreti ed indicazioni ministeriali) su inclusione
- Alunni con bisogni educativi speciali
 1. alunni diversamente abili (L. 104)
 2. alunni con disturbi evolutivi specifici, disturbi specifici dell'apprendimento (L. 170)
 3. alunni in situazione di svantaggio socio-economico-culturale
 4. alunni stranieri, specialmente in un contesto migratorio importante (L. 40)

3. Gestione della classe e problematiche relazionali

EDUCAZIONE ALLA MUSICA E AL TEATRO: OLTRE UN MODELLO ASSERTIVO DI DIDATTICA PER UNA CONDIVISIONE INCLUSIVA (cfr. Bolognari, Gatto, Russo, 2002; Castoldi, 2011; Parmigiani, Traverso, 2011)

DESTINATARI: alunni di ogni ordine d'istruzione, con opportuni adattamenti

OBIETTIVI: saper organizzare uno spettacolo musicale, cooperando e collaborando, responsabilizzandosi con la specifica attribuzione di compiti e responsabilità; saper concordare una proposta comune che sia risolutiva a un problema posto entro l'organizzazione dell'evento, meglio se fatto partendo da un aspetto della vita della classe, saper accogliere i propri compiti entro il lavoro di gruppo, integrandoli e armonizzandoli con quelli degli altri.

CONTENUTI: rilettura di un'opera musicale, di un musical, attualizzandone i contenuti nel proprio contesto. In alternativa, produzione di un lavoro originale su un tema scelto e condiviso.

STRUMENTI: libri, spartiti, partiture, giornali, siti internet, pc, tablet.

COLLEGAMENTI INTERDISCIPLINARI: ogni disciplina, oltre alla musica e gli strumenti del dipartimento musicale, e certamente italiano, storia, cittadinanza e Costituzione, storia dell'arte ed arte e immagine, approfondimento.

ATTIVITÀ: oltre alle attività strettamente legate alla produzione dell'evento, saranno utili *debate*, *flipped classroom*, attività volte a creare un racconto online che includa ogni momento del lavoro, dalla fase preparatoria alla realizzazione del prodotto finale, con produzione video e audio, creazione di un blog. Realizzazione di uno spettacolo, da proporre anche in rete d'ambito con altre istituzioni scolastiche e culturali del territorio.

VERIFICA: *in itinere*, informale ed in forme pratiche.

4. Nuove risorse digitali e impatto sulla didattica

MUSICA TONALE E ATONALE: ASCOLTARE E COMPORRE AL PC (cfr. Faggioli, 2010; Livecchi, 2014)

DESTINATARI: alunni scuola secondaria primo grado e liceo musicale.

MOTIVAZIONI ED OBIETTIVI: fornire agli studenti la chiave di ascolto per conoscere la musica, distinguendola tra tonale ed atonale, abilitarli, tramite un programma di scrittura musicale al pc, ad inventare due semplici elaborati compositivi, tonale ed atonale.

CONTENUTI: elementi basilari di conoscenza della musica tonale e della musica atonale, accenni alla serialità musicale ed alla dodecafonia.

ATTIVITÀ: ascolto di brani esemplificativi della musica tonale ed atonale, divisione in piccoli gruppi di lavoro, possibilità di lavoro individuale. Le attività si svolgeranno al pc, mediante uso di programmi di scrittura musicale (Accordion, Finale, MuseScore), peraltro di larga diffusione ed anche gratuiti, previa spiegazione dell'insegnante ed accompagnamento da passo, *in itinere*, degli alunni da parte dello stesso.

MODALITÀ DI APPRENDIMENTO: *cooperative learning*.


MATERIALI E SUSSIDI: supporti informatici, amplificazione, pc e programmi di scrittura musicale, L.I.M.

VERIFICA: pratica ed autovalutativa.

VALUTAZIONE: numerica, a cura dell'insegnante.

Sostenibilità e corporeità
Sustainability and body





Il Syllabus nelle discipline motorie e sportive.
Obiettivi formativi e risultati di apprendimento.
Problemi e prospettive
The Syllabus in motor and sports disciplines.
Educational objectives and learning outcomes.
Problems and perspectives

Dario Colella

Università di Foggia - dario.colella@unifg.it

Pietro Luigi Invernizzi

Università Statale di Milano - pietro.invernizzi1@unimi.it

Andrea Ceciliani

Università di Bologna - andrea.ceciliani@unibo.it

ABSTRACT

Physical education, physical activities and sport, in Italian universities, are disciplinary areas present in the three-year degree courses in Sciences of motor and sports activities and in the two-year master's degree courses, following the training course of the former Higher Education Institutes Physics (I.S.E.F.).

The study plans of the degree courses provide a multi-inter-disciplinary structure in which there are, in particular, two scientific-didactic sectors, defined as basic and characterizing, called methods and didactic of motor activities and methods and didactic of sporting activities.

Within each sector there are different courses, each with its own disciplinary structure, educational values and epistemological constraints, peculiar research methodologies, characterizing the student's professional profile.

The objectives of the following contribution concern a twofold perspective: to analyze the structure of the disciplinary sectors of motor and sports activities and of the related essential and characterizing contents; orient the definition of the Syllabus necessary to clearly define, for each course, the expected objectives and skills, contents and teaching methods, duration and evaluation methods, with particular reference to the competition sector called Didactics, Special Pedagogy and Educational Research (11D / 2), in order to share the educational process and the outgoing professional profile with students and stakeholders.

Here we present the essential contents of the teaching of Theory and Methodology of Human Movement, included in the ssd M-EDF / 01- Methods and Didactics of Motor Activities.

* Attribuzioni: L'articolo è il risultato di uno studio progettato e condivisa tra gli Autori. In particolare, D. Colella è Autore dei paragrafi 5,6; P. Invernizzi, 1, 2; A. Ceciliani, 3,4.

The relationships between scientific-disciplinary sectors and competition sectors, in Italy, constitute an essential and unavoidable junction to overcome any possible scientific and methodological antithesis, and to share and define the relationships between the themes of teaching and research, the strategies to promote the evolution of the student's outgoing knowledge and competencies.

The contribution stems from the need to define and share the core curriculum of the aforementioned scientific-disciplinary sectors in the didactic and pedagogical field, also identifying interdisciplinary relationships and research methodologies.

L'Educazione fisica, le attività motorie e lo sport, nelle Università italiane, sono ambiti disciplinari presenti nei corsi triennali di laurea in Scienze delle attività motorie e sportive e nei corsi biennali di laurea magistrali, successivi al percorso formativo degli ex Istituti Superiori di Educazione Fisica (I.S.E.F.). I piani di studio dei corsi di laurea prevedono una struttura multi-interdisciplinare in cui sono presenti, in particolare, due settori scientifico-didattici, definiti *di base e caratterizzanti*, denominati *metodi e didattiche delle attività motorie e metodi e didattiche delle attività sportive*.

Nell'ambito di ciascun settore sono compresi diversi insegnamenti ciascuno con una propria struttura disciplinare, valenze formative e vincoli epistemologici, peculiari metodologie di ricerca, caratterizzanti il profilo professionale dello studente.

Gli obiettivi del seguente contributo riguardano una duplice prospettiva: analizzare la struttura dei settori disciplinari Metodi e Didattiche delle attività motorie e Metodi e Didattiche delle attività sportive e dei relativi contenuti essenziali e caratterizzanti; orientare la definizione del *Syllabus* necessario a definire chiaramente, per ciascun insegnamento, obiettivi e competenze attese, contenuti e metodi didattici, durata e modalità di valutazione, con particolare riferimento al settore concorsuale denominato *Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa (11D/2)*, al fine di condividere con gli studenti e gli stakeholder il processo didattico ed il profilo professionale in uscita. Si presentano qui i contenuti essenziali dell'insegnamento di Teoria e Metodologia del Movimento Umano, compreso nel ssd M-EDF/01- Metodi e Didattiche delle Attività Motorie.

I rapporti tra settori *scientifico-disciplinari* e settori *concorsuali*, in Italia, costituiscono un snodo essenziale ed ineludibile per superare ogni possibile antitesi scientifica e metodologica, per condividere e definire i rapporti tra i temi della didattica e della ricerca, le strategie per promuovere l'evoluzione delle conoscenze e delle competenze in uscita dello Studente.

Il contributo scaturisce dal bisogno di definire e condividere il *core curriculum* dei suddetti settori scientifico-disciplinari in ambito didattico e pedagogico, individuando altresì relazioni interdisciplinari e metodologie della ricerca.

KEYWORDS

Motor Sciences and Sport; Physical Education, University Curriculum; Syllabus.

Scienze Motorie e Sportive; Educazione Fisica, Curriculum Universitario; Syllabus

1. L'educazione fisica e lo sport all'Università in Italia. Dall'Istituto Superiore di Educazione Fisica al corso di laurea in Scienze delle attività motorie e sportive

In Italia l'innovazione che ha attraversato e caratterizzato i sistemi educativi scolastico e universitario, alla fine degli anni Novanta, si è riscontrata anche per la trasformazione degli Istituti Superiori di Educazione Fisica (I.S.E.F.) in Facoltà e corsi di laurea in Scienze Motorie (Neumaier, 2003), come adeguamento alla struttura ed organizzazione degli altri Paesi dell'Unione Europea.

Si è trattato di un passaggio culturale di particolare rilievo perché ha implicato il superamento di una vecchia normativa (legge n. 88 del 7-2-1958) che aveva fino a quel momento caratterizzato gli I.S.E.F., condizionando la didattica, la ricerca scientifica e la definizione degli sbocchi occupazionali e del profilo professionale (Casolo & Calcerano, 2003). Con il Decreto lgs. 178 dell'8 maggio 1998: "*Trasformazione degli istituti superiori di educazione fisica e istituzione di facoltà e di corsi di laurea e di diploma in Scienze motorie*" nascono in Italia, nell'a.a. 1999-2000, le Facoltà ed i Corsi di laurea in *Scienze Motorie* di durata quadriennale. Numerosi Docenti di Educazione Fisica hanno atteso la trasformazione dal corso di studio triennale al corso di studio quadriennale, al fine di proseguire, sviluppare e completare il curriculum professionale.

Il nuovo corso di laurea era di durata quadriennale, sostanzialmente rinnovato sia nel piano di studi sia nell'organizzazione didattica (nelle varie sedi erano previste lezioni teoriche, teorico-pratiche, seminari, ecc.), rispetto al precedente I.S.E.F., per adeguare la didattica universitaria alle rinnovate esigenze dei diversi contesti, formali e non-formali, riguardo la cultura delle attività motorie e dello sport, le evidenze scientifiche e le buone pratiche emergenti. Nel corso di studio erano previsti 4 indirizzi: didattico-educativo; tecnico-sportivo; preventivo e compensativo; manageriale (240 crediti formativi universitari - CFU). In ogni indirizzo, sia pur con un numero di ore diverso tra le sedi, erano previsti insegnamenti relativi alle attività motorie, l'educazione fisica e lo sport.

Dopo un primo quadriennio, nasce il corso di Laurea in "*Scienze delle Attività Motorie e Sportive*" di durata triennale, per poter conseguire 180 CFU come prosecuzione, ad esaurimento, del precedente corso di durata quadriennale.

L'introduzione del termine *attività* nella denominazione del corso di studio, indicherebbe un'evoluzione rispetto alla precedente (Scienze Motorie), per riaffermare lo snodo ineludibile della dimensione operativa e dei rapporti teoria-prassi nei processi formativi dello studente.

Successivamente, con D.M.16-3-2007, sono state determinate le classi di laurea magistrali di durata biennale, tra cui: LM/67 – *Scienze e Tecniche delle attività motorie preventive e adattate*; LM/68 - *Scienze e Tecniche dello sport*; LM/47 – *Organizzazione e Gestione dei servizi per lo sport e le Attività Motorie* (Tab.1).

In Italia i corsi di studio di durata triennale denominati *Scienze delle attività motorie e sportive* (L/22) sono presenti in 41 sedi. Successivamente al percorso triennale lo studente può accedere al corso di laurea magistrale di durata biennale. I corsi di studio magistrale sono tre e denominati: *Scienze e Tecniche delle attività motorie preventive e adattate* (LM/67), 31 sedi; *Scienze e Tecniche dello sport* (LM/68), 19 sedi; *Organizzazione e Gestione dei servizi per lo sport e le Attività motorie* (indirizzo manageriale), 5 sedi.

<https://www.universitaly.it/index.php/cercacorsi/universita>

Il percorso di studio triennale consente di acquisire 180 CFU, attraverso quello magistrale si acquisiscono 120 CFU; il percorso universitario completo, necessario ad accedere ai pubblici concorsi o ai corsi per l'abilitazione all'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole secondarie, richiede 300 CFU.

La formazione dell'insegnante di educazione fisica nella scuola secondaria ha un percorso universitario strutturato, poiché è una *professione* riconosciuta dallo Stato Italiano a chi consegue una laurea magistrale, dopo aver conseguito l'abilitazione all'insegnamento (TFA – tirocinio formativo attivo). Da oltre cinquant'anni in Italia si attende una legge ed una normativa che riconosca e valorizzi le competenze in uscita del laureato triennale (ed oggi anche del dottore magistrale) ed i relativi profili professionali, considerando la numerosità e la varietà degli sbocchi occupazionali: a. promozione della salute, prevenzione e cura delle patologie non trasmissibili; b. promozione della salute attraverso le attività motorie ludico-ricreative – physical fitness- e sportive per le diverse età; c. allenamento sportivo secondo diverse fasce di qualificazione; d. attività motorie e sportive adattate alle disabilità ed ai disturbi dell'apprendimento; e. management nell'ambito delle attività motorie e dello sport. Numerose Università collaborano con il CONI e le *Federazioni Sportive* per la formazione degli allenatori dei vari sport e con gli *Enti di promozione sportiva* che promuovono l'attività motoria e lo sport con ulteriori opportunità sia promozionali sia agonistiche.

Tab. 1- La struttura del percorso Universitario in Italia in Scienze motorie e sportive

Tra le classi di laurea magistrale che proseguono e sviluppano il percorso triennale di formazione scientifica, didattica e professionale, solo nel corso *Scienze e Tecniche delle attività motorie preventive e adattate* (LM/67), permane il termine *attività*, ad indicare una priorità attribuita al complesso sistema di contenuti pratici/interventi adattati, modalità organizzative, finalizzato ad attuare programmi di promozione della salute attraverso le attività motorie, percorsi di prevenzione e di trattamento delle patologie non trasmissibili per le diverse età, percorsi di attività motorie e sportive adattate alle popolazioni speciali.

2. Le attività formative di base e caratterizzanti: le discipline motorie e sportive

Le scienze motorie e sportive sono costituite da un *corpus doctrinae* molto ampio, complesso ed articolato al suo interno, con numerosi punti di contiguità, snodi e relazioni, nell'ambito delle scienze dell'educazione, biomediche, giuridiche (Williams & Kendall 2007; Talbot et al., 2013). Un esempio della complessità delle scienze dello sport è il Documento denominato *Directory of Sport Science* suddiviso in discipline accademiche essenziali, di orientamento professionale e tematiche pluridisciplinari che costituisce un utile riferimento per la strutturazione dei curricula universitari e per condividere i temi della ricerca applicata (Talbot et al., 2013).

Nelle Università dei diversi Paesi Europei gli ambiti ed i temi delle scienze motorie e dello sport emergono con differenti gradi di maturità scientifica ed organizzativa e sono riconducibili ai seguenti macro-temi: *l'educazione fisica nelle scuole, le attività motorie adattate alle popolazioni speciali; le attività motorie per*

la promozione della salute, la prevenzione ed il trattamento delle patologie non trasmissibili, il tempo libero; lo sport secondo diversi livelli di qualificazione.

Lo studio del movimento umano nei vari campi di applicazione, la pratica delle attività motorie rivolte ad individui di diverse età, l'educazione fisica e lo sport costituiscono ambiti culturali e scientifici pluridisciplinari ed interdisciplinari che richiedono conoscenze riconducibili ai settori biomedici, psicologici, pedagogici, sociologici e giuridico-statistici-economici ma anche ambiti in cui l'intervento *pratico*, proposto in diversi contesti, formali e non-formali, è una costante ineludibile e caratterizzante per la formazione dello Studente. Sono proprio i legami e l'interdipendenza tra teoria e pratica (*progettare, condurre, valutare*) a caratterizzare le discipline motorie e sportive, i contenuti e i metodi didattici, in funzione delle competenze che lo studente dovrà dimostrare di aver acquisito al termine del percorso di studi.

La didattica, i temi della ricerca e le relative metodologie in questi ambiti (De Landsheere 1973), infatti, rinviano ad una fitta rete di relazioni tra i saperi, al fine di attuare, il più possibile, un processo formativo universitario integrato, attraverso coerenti rapporti reciproci tra evidenze scientifiche-teoriche e buone pratiche, cioè interventi didattico-educativi basati sulle evidenze (Neumaier 2003; Williams & Kendall 2007; Blankenship and Ayers 2010; Vivanet 2013).

Secondo la normativa italiana (D.L.8 maggio 1998 n. 178), gli insegnamenti relativi all'educazione fisica, alle attività motorie ed allo sport sono compresi in due settori scientifico-disciplinari (s.d.) così denominati: *Metodi e Didattiche delle attività motorie*, M-EDF/01 (tab.2) e *Metodi e Didattiche delle attività sportive*, M-EDF/02 (tab.3).

Giova ricordare che la denominazione degli insegnamenti può variare nei piani di studio delle varie sedi universitarie e che non tutte le sedi hanno condiviso uno stesso peso specifico in termini di CFU - ore di lezione frontali /laboratoriali in palestra e nei diversi ambienti e strutture - cioè uno stesso rapporto tra insegnamento teorico e pratico o, addirittura, in alcune sedi, non sempre è previsto lo svolgimento delle attività pratico-laboratoriali. Infine, alcuni insegnamenti dei due settori scientifico-didattici (M-EDF/01-02; 9 CFU) sono presenti anche nei curricula del corso di laurea in Scienze della formazione primaria (LM-85) e ciò costituisce un'ulteriore declinazione ed apertura dei contenuti finalizzati a definire il profilo delle competenze in uscita dell'insegnante della scuola primaria.

Il settore scientifico-disciplinare *Metodi e Didattiche delle Attività Motorie* (M-EDF/01) è riferibile a quello denominato "scienze dell'attività motorie" istituito dal decreto legislativo 8 maggio 1998 n. 178, *si occupa dello sviluppo e dell'insegnamento di teorie, tecniche e metodi per l'educazione fisica e motoria generali o rivolte a particolari gruppi o classi di età.*

Il settore *Metodi e Didattiche delle Attività Motorie*, comprende i seguenti insegnamenti:

- *Teoria e metodologia del movimento umano;*
- *Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva;*
- *Teoria, tecnica e didattica delle attività motorie per l'età adulta e anziana;*
- *Teoria, tecnica e didattica delle attività motorie di gruppo, ricreative e del tempo libero*
- *Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria e sportiva "adattata"*
- *Teoria, tecnica e didattica dell'educazione motoria preventiva e compensativa*

Tab.2 Gli insegnamenti nel settore Metodi e Didattiche delle attività motorie

Il settore scientifico-disciplinare *Metodi e Didattiche delle Attività Sportive* (M-EDF/02) è riferibile a quello denominato "scienze delle discipline sportive" istituito dal decreto legislativo 8 maggio 1998 n.178, *si occupa dello sviluppo di teorie, tecniche e metodi per l'allenamento e per la pratica delle differenti attività sportive e delle valutazioni dei rendimenti e delle attitudini atletiche.*

Il settore *Metodi e Didattiche delle Attività Sportive*, comprende i seguenti insegnamenti:

- *Teoria, tecnica e didattica degli sport individuali;*
- *Teoria, tecnica e didattica degli sport di squadra;*
- *Teoria, tecnica e didattica degli sport natatori;*
- *Teoria dell'allenamento*
- *Metodi della valutazione motoria ed attitudinale*

Tab.3 Gli insegnamenti nel settore *Metodi e Didattiche delle attività sportive (M-EDF/02)*

Tali settori e gli insegnamenti in essi compresi, costituiscono una modalità per distinguere e definire, nei piani di studi, i contenuti e gli ambiti riferiti alle diverse età, ai bisogni della persona e ai diversi contesti, seppur declinati attraverso diversi approcci scientifici e didattici che, talvolta, non fanno emergere con la dovuta chiarezza i rapporti tra *didattica* e *ricerca* applicata.

3. Didattica vs Ricerca nelle discipline motorie e sportive?

La nascita delle discipline motorie e sportive nel curriculum universitario fu motivata dal bisogno di promuovere lo sviluppo di conoscenze in un ambito culturale caratterizzato da una condizione di pre-scientificità ed eccessivo empirismo.

Oggi in tali discipline è fortemente richiesto lo sviluppo della ricerca scientifica applicata, cioè la trasferibilità delle buone prassi, per lo sviluppo di competenze immediatamente spendibili dal laureato sul mercato del lavoro e per la formazione in ambito scolastico e sportivo. Non solo l'insegnamento nelle scuole, quindi, ma anche la *progettazione, conduzione e valutazione* di percorsi didattici riferibili alle attività motorie nei diversi contesti e adattabili ai bisogni della persona in età evolutiva, adulta e anziana, costituiscono le competenze attese dal laureato in scienze motorie.

Le discipline sportive, in particolare, esprimono una ricchezza ed una varietà di temi che sollecitano una forte sintesi interdisciplinare e richiedono chiavi interpretative sistematicamente aggiornate e qualificate.

I settori M-EDF indicano inequivocabilmente, quindi, una matrice ed un'identità pedagogica e didattica, riconducibile allo studio dei *Metodi* (metodologie d'intervento) e delle *Didattiche* (contenuti e contesti) sostenuti dalla loro *originaria* collocazione in area 11 – *Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche* (L. 509/1999, Miur).

È opportuno evidenziare i termini al plurale, *Metodi e Didattiche* che evidenziano non solo una pluralità numerica di approcci ma, in particolare, una veste scientifica della *Didattica* (Frabboni 2000) nell'offrire percorsi di apprendimento personalizzati, attraverso contenuti di attività pratiche, secondo i bisogni individuali, l'età degli allievi, i contesti socio-culturali (Casolo 2016).

Il percorso verso il riconoscimento di un corpus di conoscenze maturo e condiviso tra gli studiosi non è stato agevole e non si può affermare che sia pienamente compiuto, anzi, è attraversato, ancora oggi, da fermenti sui contenuti e sulle relative modalità della ricerca applicata che, frequentemente, anziché arric-

chire, limitano la comunicazione e condizionano lo sviluppo delle competenze in uscita del laureato triennale e magistrale.

Si assiste, infatti, ad una frammentazione di studi e ricerche nell'ambito delle attività motorie e sportive: numerosi settori scientifici esaminano le attività motorie e lo sport da prospettive differenti e attraverso differenti metodi di ricerca.

Si vorrebbe costituire una scienza del movimento umano ma emerge frequentemente che essa muove da diverse discipline i presupposti che dovrebbe trovare in sé stessa (Refrigeri, 1989; Talbot et al., 2013).

Le discipline motorie e sportive, così, attraversano un travaglio epistemologico (non diverso da quello che ha caratterizzato le scienze dell'educazione), che rallenta l'evoluzione scientifica delle conoscenze e la loro trasformazione nei contesti professionali.

Frequentemente le interpretazioni del movimento umano nei vari campi di applicazione (sanitario, scolastico, sportivo, rieducativo e adattato) dichiarano di perseguire un presunto approccio educativo ma, analizzando con attenzione i processi attuati, le metodologie utilizzate e gli esiti ottenuti, emerge che le azioni didattiche risultano prive di intenzionalità educativa, senza la dovuta presa in carico della persona nella sua globalità.

È ormai condiviso che l'interdisciplinarietà è la modalità peculiare di approccio alle attività motorie ed allo sport, in relazione ai bisogni della persona ed ai contesti in cui si realizza il processo didattico; è auspicabile e ineludibile interagire con studiosi provenienti da aree scientifiche e metodologiche diverse, soprattutto per condividere definizioni, termini, significati. È necessario però che ogni intervento sia riconducibile ad una cornice pedagogica e didattica basata sulle evidenze (Vivanet, 2013).

Non solo, l'obiettivo essenziale ed irrinunciabile per la formazione interdisciplinare del Laureato è il collegamento tra teoria e pratica: partendo dalla pratica motoria e dalle relative problematiche che alimentano la teoria; ogni problema pratico va studiato secondo una teoria (ad es. l'apprendimento motorio; i modelli dell'insegnamento, i contesti in cui si attua il processo didattico, la formazione dell'insegnante e dell'allenatore; gli stili e le strategie d'insegnamento), generando un processo circolare che si autoalimenta.

Proprio nell'ambito delle discipline motorie e sportive, il trasferimento delle conoscenze scientifiche nella pratica professionale è spesso difficoltoso e incerto tanto da rendere difficile determinare in modo chiaro il vero impatto delle conoscenze scientifiche sull'azione dell'insegnante o dell'allenatore.

4. Settori scientifico-didattici uguali per /in settori concorsuali diversi?

Negli ultimi anni la collocazione dei settori s.d. M-EDF in **due** settori concorsuali distinti, da cui dipende, com'è noto, l'accesso alle diverse fasce della Docenza Universitaria, ha accentuato una condizione di *instabilità* disciplinare che riflette una maturità scientifico-metodologica, delle discipline motorie e sportive, non pienamente condivisa.

Giova ricordare che non sia frequente che medesimi settori scientifico-didattici coesistano in settori concorsuali differenti, uno afferente all'area delle *Scienze mediche* e l'altro all'area delle *Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche*, anche confrontando l'organizzazione accademica di altri Paesi.

Emerge un dubbio: differenti *epistemologie* per differenti *settori concorsuali*?

L'afferenza dei Docenti Universitari a due settori concorsuali (*Scienze dell'esercizio fisico e dello sport*; 06/N2 e *Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa*,

11D/2; D.M. 855/2015; Decreto Ministeriale 30 ottobre 2015 n. 855) ha generato interpretazioni diverse riguardo la definizione di obiettivi-competenze in uscita dello Studente-direzioni della ricerca che, di fatto, separano metodi della ricerca e contenuti, laddove metodi e contenuti dovrebbero interagire ed integrarsi reciprocamente.

Non solo, tale interazione dovrebbe essere alimentata in un unico settore concorsuale; è difficile, infatti, concepire *scomponibili* il movimento umano e l'attività motoria riferiti alla persona; al contrario, considerando i destinatari dell'intervento didattico, occorrerebbe promuovere un processo formativo dello studente orientato alla padronanza di abilità, conoscenze e competenze, ritenute essenziali ed ineludibili sia pur con diversa afferenza scientifica.

Per essere più chiari, le discipline motorie e sportive rimandano ai settori M-EDF a quegli insegnamenti professionalizzanti il cui scopo è quello di fornire ai futuri operatori del movimento e dello sport gli "*attrezzi del mestiere*" (Casolo & Lipoma, 2018), ovvero le competenze disciplinari di base necessarie a proporre interventi didattici riconducibili alle attività motorie e sportive, inquadrare nel processo educativo della persona.

Premessa essenziale è l'acquisizione, da parte dello studente, di *competenze*, connesse alle *funzioni* da svolgere, ovvero progettare, insegnare, valutare, scaturite da un processo formativo interdisciplinare, integrato dalla conoscenza *pratica* delle attività motorie e delle attività sportive-orientate alla crescita della persona. In primo piano ci sono i bisogni della persona ed il contesto in cui si esprimono, in secondo piano i livelli di prestazione motoria e sportiva oggettivamente determinati.

Nella formazione Universitaria, insegnamenti con la stessa denominazione ma collocati in settori concorsuali diversi si prestano a chiavi interpretative diverse dei contenuti di ciascun insegnamento, generando insegnamenti ad *epistemologia variabile*; cambiano cioè le priorità didattiche, gli obiettivi formativi, i contenuti, i metodi didattici, a volte i contesti e ciò non contribuisce al processo di maturazione scientifico-disciplinare ed alla condivisione dei profili professionali.

5. La stesura del Syllabus

Il quadro di riferimento esposto ha messo in luce la difficoltà a concepire un curriculum universitario condiviso tra diverse sedi riguardanti le discipline motorie e sportive, sia per ragioni intrinseche agli studi sul movimento umano ed allo sport sia per ragioni normative.

Il sistema AVA, Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditamento, com'è noto, si propone di migliorare la qualità della didattica e della ricerca svolte negli Atenei, attraverso l'applicazione del modello di Assicurazione della Qualità (AQ) fondato su processi interni di progettazione, gestione, autovalutazione e miglioramento delle attività formative e scientifiche e su una verifica esterna.

Ogni singolo insegnamento, attraverso una specifica scheda descrittiva, il *Syllabus* (Moon, 2002), definisce annualmente i propri risultati di apprendimento, evidenziando una correlazione con le aree tematiche specifiche individuate dal Corso di studio.

Cos'è un syllabus?

È il programma dettagliato in cui ogni Docente presenta l'insegnamento attraverso le seguenti fasi (Moon, 2002):

- Descrizione del corso e Prerequisiti per l'apprendimento;
- Obiettivi del corso;
- Risultati di apprendimento attesi;
- Contenuti dell'insegnamento;
- Metodi didattici;
- Frequenza delle attività formative (modalità di recupero, integrazione delle letture, ecc.);
- Tipologie di attività formative (teoriche, laboratoriali, esercitazioni pratiche, seminari, ecc.)
- Modalità di verifica ed attribuzione della votazione;
- Letture consigliate;
- Calendario didattico;
- Durata del corso;
- Indicazioni di metodologia dello studio.

Il *Syllabus* supera i precedenti modelli, in cui il programma era un elenco di temi e di testi consigliati, sprovvisto delle indicazioni caratterizzanti, in particolare, dei risultati attesi/ competenze in uscita; esso non è un indice, al contrario è finalizzato ad integrare i processi di insegnamento-apprendimento: l'insegnamento consiste nell'incoraggiare lo studente ad utilizzare processi di apprendimento che raggiungano i risultati attesi.

Per le discipline motorie e sportive (Tab.2,3), in particolare, il *Syllabus* costituisce l'intelaiatura essenziale per analizzare e presentare chiaramente l'insegnamento (ed il settore scientifico-disciplinare relativo), all'interno di un corso di studio. E ciò risulta fondamentale per definire e condividere un profilo professionale.

È attraverso il *Syllabus* che si presenta la struttura di ciascun insegnamento, le priorità didattiche, evidenziando le valenze formative, la cornice pedagogica e didattica riferita ad es., ad una determinata fascia di età o ad un determinato contesto.

Il *Syllabus* è necessario, altresì, per evidenziare possibili differenze intersettoriali.

Quali rapporti tra Syllabus e processo di apprendimento?

Un *Syllabus* definito in modo efficace consente di (Grunert O'Brien et al.,2008; Moon, 2002):

- Stabilire una preliminare relazione tra studente e docente;
- Promuovere nello studente la comprensione di definizioni, termini, concetti, relazioni, e l'autovalutazione;
- Definire le responsabilità dello studente per conseguire i risultati di apprendimento attesi;
- Presentare i contenuti /temi del corso nell'ambito del corso di studio;
- Presentare i metodi didattici per conseguire gli obiettivi;
- Definire le modalità di verifica e valutazione.

I risultati di apprendimento sono la descrizione delle *abilità* e *conoscenze* relative ad un insegnamento che uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento.

I risultati di apprendimento (Moon, 2002):

- Definiscono conoscenze e abilità attese;
- Specificano la relazione tra gli standard attesi dal singolo insegnamento ed i descrittori riferiti alle competenze generali del Corso di studio, indicando il livello a cui si colloca l'apprendimento;
- Esprimono i legami tra il loro apprendimento e la valutazione (es., progettare un intervento didattico rivolto ai bambini della scuola primaria)
- Costituiscono la “vetrina” informativa anche per altri Docenti, studenti, stakeholders;
- Consentono la misurazione del carico didattico [CFU].

La fase preliminare per strutturare il Syllabus di un insegnamento è individuare i *nuclei fondanti*, ossia le tematiche che in un determinato periodo storico-culturale orientano la didattica e la ricerca negli insegnamenti M-EDF (Tab4,5), determinandone gli assetti costitutivi come *generatori* di contenuti caratterizzanti (Refrigeri 1989; López de D'Amico 2013; Talbot et al.,2013; Casolo & Lipoma 2018; Lipoma 2019).

<p>Tematiche caratterizzanti il settore Metodi e Didattiche delle attività motorie Fondamenti epistemologici e valenze formative (aspetti teorici)</p>
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Il contributo dell'Educazione Fisica e delle Attività Motorie per il processo educativo della persona. • Esercizio Fisico e Sport per la promozione della salute (physical fitness) nella quotidianità (corretti stili di vita). • L'agire motorio negli ambienti significativi di apprendimento. • I processi di apprendimento e di sviluppo motorio, a partire dall'ontogenesi ed evoluzione degli schemi motori di base. • Il controllo e la regolazione del movimento come percezione consapevole della persona. • I fattori cognitivi, emotivi, sociali e relazionali correlati alle attività motorie e sportive. • Le competenze dell'insegnante e la formazione continua. • Modelli della Formazione dell'insegnante di educazione fisica. La Ricerca-Azione. • Attività motorie adattate alle popolazioni ed alle differenze individuali. • Psico-pedagogia del gioco come cornice educativa fondamentale. • I linguaggi verbali e non-verbali processi di apprendimento e sviluppo motorio. • Modelli pedagogico-didattici della Valutazione motoria. • I programmi e le Indicazioni nazionali, con particolare riguardo all'educazione fisica. |
|--|

Tab.4 Metodi e Didattiche delle attività motorie: asse epistemologico

Tematiche caratterizzanti il settore Metodi e Didattiche delle attività motorie (aspetti teorici e pratico-laboratoriali)

- Terminologia del solido umano (propedeutica, statica, dinamica).
- Il movimento umano: classificazione, struttura, finalità, soggettivazione.
- Il processo di apprendimento delle abilità e delle competenze motorie.
- Metodologie dell'apprendimento motorio (variabilità /sequenzialità delle proposte didattiche).
- Le capacità motorie percettive, coordinative e condizionali nelle diverse età.
- Modelli della progettazione e programmazione educativa applicati all'educazione fisica, all'attività motoria e allo sport.
- L'organizzazione della lezione: fasi, struttura, contenuti, adattamenti nelle diverse età e contesti, l'unità di apprendimento.
- Stili e strategie d'insegnamento: modelli e strategie didattiche, la relazione educativa.
- Modelli e Metodi della Valutazione motoria e dell'autovalutazione.
- Analisi dell'insegnamento: il laboratorio riflessivo dell'insegnante (Striano 2006; Baldacci 2005; Montalbetti 2005)
- Adattamento del compito/personalizzazione/inclusione per le Popolazioni Speciali
- I rapporti tra contenuti ed obiettivi formativi.
- Il Gioco nei processi di apprendimento e sviluppo motorio e nei processi di socializzazione.
- I contenuti finalizzati alla prevenzione degli infortuni e dei paramorfismi.
- I contenuti finalizzati alla compensazione delle alterazioni morfo-funzionali nelle diverse età.
- Metodi per lo sviluppo delle capacità motorie e lo sviluppo della physical fitness.

Tab.5 Metodi e Didattiche delle attività motorie: asse metodologico

Nella Tab. 6 si presenta il *syllabus* dell'insegnamento di base e caratterizzante di *Teoria e Metodologia del Movimento Umano* e di *Teoria Tecnica e Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva* (che in alcune sedi universitarie è integrato); per la definizione delle conoscenze si è utilizzata la tassonomia di Bloom (De Landsheere, 1973).

6. Ambiti curriculari, profilo professionale e sbocchi occupazionali

Il profilo professionale e gli sbocchi occupazionali costituiscono un nodo di non facile ed immediata soluzione, in particolare per il ritardo della normativa e per la complessità dei fattori messi in campo. I codici ISTAT attualmente vigenti sia per il corso di laurea triennale sia per i corsi di laurea magistrale e rintracciabili in ogni scheda SUA (Scheda Unica di Ateneo), non riflettono gli ambiti occupazionali e le professioni realmente svolte; essi appaiono riduttivi e non sempre distinti e corretti (ISTAT 2013).

Il laureato in Scienze delle attività motorie e sportive potrà operare o collaborare, in qualità di libero professionista o dipendente nelle seguenti strutture: Scuola primaria e secondaria attraverso specifici progetti extracurricolari o curriculari; Associazioni sportive, secondo differenti livelli di qualificazione tecnico-sportiva; Enti di promozione sportiva; Strutture che si occupano di promozione della salute attraverso le attività motorie e lo sport; Associazioni in cui si svolgano attività motorie promozionali ed amatoriali; Palestre e centri fitness; Strutture turistico-alberghiere; Aziende in cui rientra la produzione, la distribuzione di strumenti ed attrezzature riguardanti la pratica motoria e sportiva; Piscine, in cui si svolgano attività natatorie di promozione della salute e attività natatorie con finalità agonistiche.

Il corso prepara alle **professioni** di: Insegnante di educazione fisica nella scuola secondaria; Insegnante di attività espressive e mimico-gestuali; Animatore nell'ambito delle attività di animazione ed espressività corporea; Insegnante di discipline sportive agonistiche e non agonistiche /amatoriali; Competenze organizzative nel campo dell'educazione fisica e dello sport: Organizzatori di eventi e di strutture sportive; Allenatori e tecnici di discipline sportive agonistiche; Arbitri e giudici di gara.

Le **funzioni** che il laureato svolgerà riguardano: *progettare, condurre, valutare* interventi educativi e didattici di attività motorie e sportive rivolte ad individui di diverse età e bisogni formativi.

Le attività in un contesto di lavoro, rappresentato da strutture pubbliche e private, in cui si svolgano attività motorie e sportive, in ambito *scolastico-educativo* (insegnamento delle attività motorie e sportive attraverso progetti extracurricolari); *tecnico-sportivo* (es., preparatore atletico di varie discipline sportive, personal trainer, allenatore di diversi sport in accordo con le federazioni sportive del Coni), *ricreativo e del tempo libero* (centri fitness, piscine, centri di promozione della salute e del benessere – spa – attraverso le attività motorie) ed *organizzativo-gestionale* (presso associazioni sportive, enti di promozione sportiva, aziende che abbiano tra i settori di interesse la pratica motoria e sportiva) sono le seguenti:

- Progetta interventi di attività motorie e sportive, con particolare attenzione ai bisogni individuali.
- Conduce e controlla lo svolgimento dei programmi di attività motorie, individuali e di gruppo finalizzati al processo educativo, al mantenimento ed al recupero dell'efficienza fisica e del benessere.
- Conduce e controlla lo svolgimento dei programmi di allenamento sportivo, individuali e di gruppo, finalizzati allo sviluppo della prestazione motoria e sportiva.
- Promuove l'avviamento allo sport in età evolutiva; Conduce e controlla interventi didattico-educativi finalizzati all'avviamento allo sport dei bambini e dei preadolescenti.
- Promuove corretti stili di vita nelle diverse età attraverso la stesura di progetti ed interventi didattico-educativi; Collabora alla gestione ed alla organizzazione delle attività di associazioni sportive, strutture ricreative e del tempo libero.

Tali funzioni saranno sviluppate ed ulteriormente ampliate, attraverso maggiori livelli di autonomia e responsabilità, nell'ambito dei percorsi della Laurea magistrale.

Teoria e Metodologia del movimento umano (L/22) – Teoria Tecnica e Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva (8 cfu=48h/ 2 cfu=16h: pratica) – I° anno						
Obiettivi	Contenuti/ temi			Metodi didattici	Risultati di apprendimento attesi	Modalità di verifica
	Abilità	Conoscenze				
a)	Analizzare le finalità del movimento e delle attività motorie dell'uomo; Classificare il movimento umano	1) Le finalità del movimento e delle attività motorie; 2) Il movimento umano e le attività motorie; 3) Il campo semantico relativo alle attività motorie;	1) Le finalità del movimento e delle attività motorie; 2) Il movimento umano e le attività motorie; 3) Il campo semantico relativo alle attività motorie;	a) Insegnamento teorico in aula (6 CfU); b) Attività teorico-pratiche in laboratorio (flipped classroom); - 2 cfu - c) Stesura di brevi report su predefiniti/assegnati	Lo studente dovrà dimostrare i seguenti risultati di apprendimento: • Utilizzare la terminologia specifica e Definire la <i>Physical Literacy</i> ; • Saper classificare le diverse tipologie del movimento umano; • Analizzare le fasi della realizzazione del movimento; • Analizzare e distinguere le fasi del processo di apprendimento motorio e Distinguere i fattori della prestazione motoria; • Definire e Classificare le capacità motorie (perceptive, coordinative, condizionali); • Analizzare le fasi della programmazione didattica; • Saper organizzare una seduta di attività motoria adeguata all'utenza e orientata agli obiettivi prefissati. • Individuare i rapporti tra contenuti ed obiettivi; • Analizzare gli stili e le strategie d'insegnamento in relazione agli obiettivi didattici; • Distinguere ed applicare gli stili d'insegnamento; • Applicare i metodi di valutazione motoria.	a) Esame orale b) Questionario a risposta chiusa/aperta sulla terminologia e Presentazione pratica (progettazione e conduzione)
b)	Analizzare il campo semantico relativo alle attività motorie (Attività fisica, Esercizio, Sport, ecc.);	4) Il processo di apprendimento motorio; i processi mentali; schemi motori; varianti esecutive; 5) Le relazioni schemi motori – abilità motorie – capacità motorie; 6) I fattori della prestazione motoria;	4) Il processo di apprendimento motorio; i processi mentali; schemi motori; varianti esecutive; 5) Le relazioni schemi motori – abilità motorie – capacità motorie; 6) I fattori della prestazione motoria;			
c)	Conoscere ed utilizzare la terminologia (propedeutica, statica, dinamica);	7) La competenza motoria; 8) Proposte didattiche in palestra: la lezione; l'organizzazione dei contenuti; le varianti esecutive; gli stili e le strategie d'insegnamento; i rapporti tra obiettivi e compiti motori;	7) La competenza motoria; 8) Proposte didattiche in palestra: la lezione; l'organizzazione dei contenuti; le varianti esecutive; gli stili e le strategie d'insegnamento; i rapporti tra obiettivi e compiti motori;			
d)	Distinguere i fattori della prestazione motoria (definizioni, classificazioni, fattori limitanti, relazioni tra le capacità motorie);	9) Il Gioco nel processo educativo della persona 10) I metodi della valutazione e l'autovalutazione motoria (normativa e critica)	9) Il Gioco nel processo educativo della persona 10) I metodi della valutazione e l'autovalutazione motoria (normativa e critica)			
e)	Analizzare il processo di apprendimento motorio;					
f)	Individuare e Definire gli obiettivi didattici per l'età evolutiva;					
g)	Individuare le relazioni tra compiti motori ed obiettivi differenti;					
h)	Strutturare ed Organizzare una lezione;					
i)	Distinguere ed applicare stili d'insegnamento diversi					
j)	Riconoscere i modelli della valutazione motoria;					
k)	Utilizzare i metodi della valutazione motorie (test ed abilità-criteri; prove strutturate di conoscenza);					
l)	Saper proporre un compito motorio, individuando l'obiettivo					
m)	Utilizzare forme organizzative diverse (compiti individuali, a coppie, in gruppo, circuiti, ecc.)					
n)	Utilizzare strategie didattiche attive: Cooperative Learning, Outdoor Education, ...					

Tab. 6. Syllabus dell'insegnamento integrato di Teoria e metodologia del movimento umano e di Teoria tecnica e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva.

Conclusioni

Nell'ambito delle scienze delle attività motorie e sportive la *ricerca* scientifica e la *didattica* basata sulle evidenze, hanno definito ambiti peculiari d'intervento, sia pur analizzati da diverse prospettive.

Purtroppo i risultati di studi compiuti nei settori biomedici o educativi, talvolta, non sono immediatamente traducibili in azioni didattiche nei diversi contesti, disorientando insegnanti ed allenatori dei diversi sport e ritardando l'applicazione delle evidenze scientifiche nei contesti professionali.

Molti studi, cioè, alcuni dei quali compiuti in laboratorio o attraverso sofisticate attrezzature, richiedono *step* ulteriori che dovrebbero passare dalla *metodologia* e dall'analisi del *compito motorio* prima di essere applicabili e generalizzabili.

In diverse sedi sono presenti i seguenti percorsi scientifici, metodologici e didattici tra loro complementari: a. la promozione della salute attraverso di stili di vita fisicamente attivi, interventi di attività fisica /educazione fisica per le diverse età, bambini, adulti ed anziani e le popolazioni speciali; b. interventi di contrasto alle abitudini sedentarie ed all'obesità nelle diverse età; c. apprendimento dei modelli per la programmazione, conduzione e valutazione di percorsi didattici di educazione fisica per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria; d. apprendimento dei modelli per programmazione, conduzione e valutazione di percorsi didattici rivolti alle popolazioni speciali; e. interventi di attività fisica preventiva per la preparazione atletica nei diversi sport.

Le competenze relative alla *programmazione, conduzione e valutazione* di processi didattici rivolti alle diverse età e bisogni educativi, sono il denominatore comune dei settori scientifici caratterizzanti ed orientano le competenze finali del laureato.

Anche il curriculum Universitario deve seguire l'evoluzione culturale, scientifica e metodologica, anticipando i traguardi che saranno raggiunti dall'educazione fisica scolastica.

L'approccio *didattico-educativo* è necessario per la comprensione dei significati e dei valori delle attività motorie quotidiane, promuovere l'acquisizione delle metodologie per aumentare i livelli di attività fisica di tutti gli allievi, contrastare le abitudini sedentarie e sviluppare competenze motorie, acquisire uno stile di vita attivo; interpretare correttamente i significati e le finalità dello sport orientati alla prestazione ed alla crescita della persona.

Emerge attualmente il bisogno di *condividere* la struttura ed i vincoli di ciascun insegnamento compreso nei settori s.d. M-EDF, *uniformare* i curricula - in larga misura - dei piani di studio delle sedi (es. tutte le sedi devono prevedere una quota/orario di insegnamento pratico), al fine di *promuovere* un profilo in uscita in grado di adeguarsi professionalmente alle diverse esigenze della domanda formativa territoriale.

In questo studio preliminare abbiamo voluto avviare una riflessione congiunta sui significati ed i contenuti degli insegnamenti afferenti ai settori s.d. M-EDF, compresi in area 11/D2 ma anche proseguire studi già intrapresi che hanno offerto fecondi contributi di analisi disciplinare di cui il Syllabus, da noi presentato, ne rappresenta il passaggio obbligato.

Riteniamo che i tempi siano oltremodo maturi per superare le separazioni scaturite dalla presenza di due settori s.d. in due settori concorsuali (in cui gli stessi settori scientifico-disciplinari coesistono sia in area medica sia in area educativa) generando indirizzi condivisi, attuali e coerenti con le interpretazioni ricorrenti nei diversi Paesi.


Uno dei rischi (tra i tanti) è quello di alimentare una divisione di strutture, contenuti e funzioni in realtà indivisibili perché riconducibili all'unità della persona; si tratta, pertanto, di attribuire pari dignità scientifica e didattica, indipendentemente dai rapporti tra quantità e qualità dell'oggetto di analisi.

Infine, dal punto di vista del Ricercatore, un oggetto di studio in comune tra settori concorsuali diversi, può generare pericolose duplicazioni o antitesi, in particolare se in entrambi i casi non si verifica, sistematicamente e con accuratezza, la realizzabilità e le ricadute per la crescita della persona ed il successo formativo.

Riferimenti bibliografici

- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401
- Baldacci, M. (2005). Il laboratorio come strategia didattica. *Bambini pensanti* (Newsletter n.4)
- Bankenship, B.T., and Ayers, S.F. (2010). The role of PETE in developing joy-oriented physical educators, *Quest*, 171-183.
- Casolo, F., Lipoma, M. (2018). I settori M-EDF nella formazione degli insegnanti primari, Paper, In Ulivieri, S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce: Pensa MultiMedia, 333-338.
- Casolo, F. (2016). Didattiche dell'educazione e delle attività motorie e sportive. *Formazione & Insegnamento*, XIV,1, 13-24. ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line.
- Calcerano, L., Casolo, F. (2003), *Educazione motoria e sportiva*, Brescia: La Scuola.
- De Landsheere, G. (1973). *Introduzione alla ricerca in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Decreto Legislativo 8 maggio 1998, n. 178; "Trasformazione degli Istituti superiori di educazione fisica e istituzione di Facoltà e di corsi di laurea e di diploma in scienze motorie, a norma dell'articolo 17, comma 115, della legge 15 maggio 1997, n. 127".
- Decreto ministeriale 16 marzo 2007; Gazzetta ufficiale n.155, 9 luglio 2007.
- Decreto Ministeriale 30 ottobre 2015 n. 855, Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 20 novembre 2015 n. 271. Rideterminazione dei macrosettori e dei settori concorsuali. <http://attiministeriali.miur.it/anno-2015/ottobre/dm-30102015.aspx>
- Felisatti, E., Del Gobbo, G., Di Pietro, M., Lombardo, B.M., Perroteau, I., Zabalza, M., Capogna, S. (2018). Gruppo di lavoro Quarc_docente. *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del Docente e strategie di valutazione della Didattica in Università* <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita/>
- Frabboni, F. (2000). *Manuale di didattica generale*. Bari: Laterza.
- Grunert O'Brien, J., Mills, B.J., Cohen, M.W. (2008). *The Course Syllabus: A Learning Centered Approach*, Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- ISTAT (2013). *La classificazione delle professioni*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Lipoma, M. (2019). L'approccio pedagogico-educativo alle attività motorie e sportive. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 2, 7-10. doi: 107346/fei-XVII-02-19_01.
- López de D'Amico, R., Whitehead, M., Bailey, R. (2013). *Physical education*. In: Haag, H., Keskinen, K., Talbot, M. 6th edition of the Directory of sport science. ICSSPE. Managing Editors: Katrin Koenen and Jael Krestan, IL: Human Kinetics, 149-160. ISBN 0-99-006293-7.
- Ji, L.L., Diffie, G. Schrage, W. (2008). Challenges in exercise physiology research and education. *Quest*, 60,13-18.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Moon J. (2002), *The module and programme development handbook: a practical guide to linking outcomes and Assessment*. London: Kogan Page.
- Neumaier, A. (2003), The Faculty of Sports Science: A Multidisciplinary Approach to Sports, *European Journal of Sport Science*, vol. 3, issue 3,1-3.

- Refrigeri, G. (1989). *Scienza e pedagogia dell'educazione fisica*, Teramo: Giunti & Lisciani.
- Striano, M. (2006). *La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi*. In: P. De Mennato. *Progetti di vita come progetti di formazione*. vol. 66, p. 35-50.
- Talbot, M. Haag, H., Keskinen, K., (2013). *6th edition of the Directory of sport science*. ICSSPE. Managing Editors: Katrin Koenen and Jael Krestan, IL: Human Kinetics, 149-160. ISBN 0-99-006293-7.
- Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re*, 2, vol. 13, pp. 41-51.
- Williams, S.J., & Kendall, L. R. (2007). A profile of sports science research (1983-2003). *Journal of Science and medicine in Sport*,10,193-200.



Corpo, rito e Com-munus:
per una formazione più sostenibile
Body, Ritual and Com-munus:
towards a more sustainable education

Nicoletta Ferri

Università degli Studi di Milano-Bicocca - nicoletta.ferri@unimib.it

ABSTRACT

During these months of Covid-19 the Pandemic Emergence has forced a step change in many educational, cultural and social field of life. Collective as well as individual daily habits changed their rhythm and educational settings turned into virtual devices, becoming a challenge for the constitutional structure of educational contexts.

In on-line education the theoretical frame of Embodied Pedagogy (Gamelli 2011; Gamelli, Ferri, Corbella 2020) invite to focus on peculiar embodied and relational elements that are able to uncover critical issues but also to enhance educative and pedagogical awareness.

More specifically the contribute arguments the function and the importance that the gift and rituals may have in rethinking a more sustainable education.

I mesi legati alla pandemia da Covid-19 rappresentano per l'educazione e non solo, per molti ambiti di vita culturale e sociale, un forzato momento di cambio di passo. Quest'alterazione di ritmo delle azioni quotidiane, collettive e individuali e la riorganizzazione delle relazioni formative nel virtuale hanno messo in discussione e sfidato alcuni elementi costitutivi fondamentali dei dispositivi di educazione e insegnamento.

La prospettiva della Pedagogia del corpo (Gamelli 2011; Gamelli, Ferri, Corbella 2020) permette di focalizzare lo sguardo su alcuni aspetti corporeo-relazionali coinvolti nella formazione da remoto e che invitano a guardare alla materialità di quanto accaduto con una prospettiva critico-riflessiva, per trarre ulteriori consapevolezze educative e pedagogiche.

In particolare, il contributo si sofferma sulla centralità che la funzione antropologica del dono e del rito possono avere per il ripensamento di una formazione più sostenibile.

KEYWORDS

Body, Education, Ritual, Community, Sustainability.
Corporeità, Formazione, Ritualità, Comunità, Sostenibilità.

1. Oltre i limiti del virtuale: alla ricerca del corpo

La dimensione del corpo in educazione e formazione, durante i mesi della pandemia da Covid-19, ha rivelato/riaffermato una nuova centralità proprio alla luce della sua negazione tanto nel tessuto relazionale interpersonale quanto nelle prassi didattiche da remoto (Gamelli, Ferri, Corbella 2020). La mancanza di quel sottile sentire che si costruisce attraverso la presenza incarnata, l'incontro, la vicinanza, l'osservazione e il dialogo in situazione, è stato infatti il grande assente della didattica e della formazione a distanza. Un'assenza che, nell'ottica della valorizzazione di nuovi paradigmi per una formazione più sostenibile, invita a ripensare con più cura e attenzione la centralità del corpo in educazione e nella didattica in presenza.

Il presente contributo prende le mosse dall'esperienza di conduzione da remoto di Laboratori didattici a matrice corporea durante il periodo di Lock-down della primavera 2020 e 2021. I laboratori, afferenti all'insegnamento di Pedagogia del corpo nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Milano-Bicocca, hanno coinvolto circa 180 studenti e hanno offerto un'occasione per chi scrive di adottare un'ottica di ricerca rispetto alla dimensione corporea in formazione in un dispositivo educativo completamente rivoluzionato dagli eventi pandemici. Lo spazio formativo dei laboratori è strutturato per offrire la possibilità alle studentesse e agli studenti di mettersi in gioco in prima persona sperimentando i principi di questa specifica prospettiva pedagogica attraverso proposte pratiche a mediazione corporea. In tal modo si invitano i partecipanti ad osservare il proprio "posizionamento educativo" rispetto ai temi della presenza, dell'ascolto di sé e dell'altro attraverso l'uso dei sensi, del rispecchiamento e della sintonizzazione. Specifiche pratiche e tecniche corporee – nel mio caso legate alla danza educativa e di comunità e alla danza contemporanea – consentono di entrare in proposte corporee che diventano occasione per trasferire contenuti di sé da un canale percettivo all'altro (Formenti, Gamelli 1998) e per ripensare, attraverso momenti di pensiero co-costruito, la propria professione di insegnante, futura o presente, il ruolo della dimensione corporea nei processi di apprendimento e di insegnamento oltre che nella relazione educativa e nei setting scolastici in genere.

L'interrogativo su come riuscire a coltivare la dimensione relazionale a distanza, su come attivare e sostenere processi di sintonizzazione e rispecchiamento attraverso proposte corporee in digitale è stato il focus che ha guidato la ricerca di soluzioni didattiche che riuscissero a mantenere viva la circolarità della relazione e della comunicazione da remoto. Il paradigma dell'Embodiment, declinato in chiave educativa (Gamelli 2011a, Bresler 2004, Tarozzi & Francesconi 2013, Gomez Paloma & Damiani 2015) e in particolare arricchito da recenti consapevolezze delle neuroscienze ha rappresentato la cornice teorica delle scelte formative operate in sede laboratoriale nonché del presente lavoro. La domanda su come ricreare attraverso il virtuale un contesto di reale e fecondo scambio tra i partecipanti è nata infatti dalla consapevolezza, acquisita attraverso studi neuroscientifici, dei limiti che le piattaforme digitali avrebbero in termini di "luoghi di apprendimento". Recentemente alcune ricerche scientifiche che si sono concentrate sui neuroni "luogo", i neuroni "GPS" (Moser et al. 2015), hanno evidenziato come essi non si occupino soltanto dell'orientamento spaziale ma siano coinvolti anche nella costruzione della mappa autobiografica. Questi neuroni, infatti, organizzerebbero la dimensione emotiva dei nostri ricordi sulla percezione fisica dei luoghi, costruendo quel senso di appartenenza a specifici contesti concreti

che tesse la nostra storia. È stato recentemente studiato come nelle più diffuse esperienze in digitale legate alla videocomunicazione essi non si attivino (Riva 2020) e dunque le piattaforme comunemente usate per la video comunicazione – a differenza delle esperienze tramite realtà virtuale aumentata – sarebbero scarsamente riconosciute dal nostro cervello come “luoghi” digitali.

Questo dato mi ha dunque interrogato su come poter rendere l’esperienza formativa in digitale radicata, ancorata in un “qui e ora”. La conoscenza non è tale se i suoi processi non vengono incorporati dai soggetti e soprattutto se l’esperienza non viene integrata, andando a stratificarsi e a costruire il senso per chi apprende: non esiste apprendimento se esso non viene incorporato, diventando così parte della nostra storia.

In questa prospettiva il trovarmi nella condizione di lavorare da remoto a partire dalla dimensione corporea mi è paradossalmente apparsa come una sfida didattica (Gamelli et al. 2020) con un grande potenziale educativo perchè attraverso la sensorialità e il movimento si sarebbe potuto lavorare direttamente sulla presenza incarnata nel qui e ora, gettando una luce per vivere con più pienezza e senso il trascorso delle lezioni da remoto.

Un altro dato ha direzionato il mio sguardo formativo e di ricerca durante la conduzione dei laboratori: alcune recenti ricerche neuroscientifiche (Dikker, Wan et al. 2017) hanno cercato di evidenziare l’esistenza di un marker biologico relativo ai processi di sintonizzazione in classe (Riva 2020). Attraverso la tecnica dell’*hyperscanning* sono state misurate le onde cerebrali all’interno di una classe dove si stava svolgendo un’attività condivisa ed è stato registrato l’emergere di un effetto fisico specifico: un effetto di sincronizzazione delle onde cerebrali in modo direttamente proporzionale alle dinamiche sociali e al coinvolgimento durante le lezioni. Si tratta dell’evidenza di un marker biologico rispetto alla capacità del gruppo di lavorare armoniosamente insieme e co-evolvere e nello studio si specifica anche come siano gli aspetti corporei della tessitura relazionale che riescono a creare un’attenzione condivisa: una riprova biologica e neuroscientifica di una verità che ogni insegnante sa bene, mentre insegna. Cioè la consapevolezza che è la presenza corporea e fisica innanzitutto, di alunni e insegnanti, che costituisce il gruppo-classe come un organismo unico che cresce, apprende, si trasforma, co-evolve. Interrogarsi su come lavorare verso questa “circolarità” nel gruppo da remoto come in presenza solleva una riflessione sul tema della partecipazione e il senso di comunità che può essere coltivato attraverso un’attenzione speciale alla ritualità dell’educare. I due principi che mi hanno guidata nella strutturazione dei setting laboratoriali digitali a mediazione corporea sono stati, come svilupperò tra poco, il lavorare intenzionalmente sul senso di comunità, attraverso la dimensione del dono, e l’accento posto sulla ritualità dell’accadere educativo.

Le soluzioni trovate rappresentano, come cercherò di argomentare nel corso del contributo, possibili rilanci nell’ottica di un’educazione più sostenibile.

2. Sulla circolarità del dono

«Immergetevi in un’esplorazione del vostro ambiente domestico nel quale vi trovate: fate catturare la vostra attenzione da un oggetto che parli di voi in questo momento. Un oggetto che desiderate donare al gruppo e che esprima il senso di cura per il vostro corpo in questo periodo pandemico».

(Dagli appunti di conduzione del laboratorio dell’autrice)

La dimensione dell'offerta, del dono, ha rappresentato un elemento significativo nei laboratori da me condotti: sia attraverso oggetti che vengono investiti di significato e valore personali, sia in termini di gesti e movimenti danzati, esiti coreografici provvisori di diverse attività formative proposte. Chiedere ai partecipanti di immergersi nel proprio spazio domestico e di individuare un oggetto da "offrire" simbolicamente per sostenere il nascente lavoro della lezione, donando qualcosa di sé, è una richiesta semplice ma che ha permesso di dischiudere un notevole potenziale educativo. Perché ha subito innescato un movimento circolare in sé generatore di senso di comunità, come evidenziano alcune teorie antropologiche sul dono di cui proverò ora a ricontestualizzare alcuni aspetti nell'ambito della formazione e in particolare nell'ambito della formazione insegnanti.

Nel noto "Saggio sul dono", Marcel Mauss muove la sua dettagliata trattazione a partire da semplici domande che, come sottolinea l'antropologo Marco Aime, "nascondono una forza incredibile" (Aime 2013). Perché il donare innesca un movimento relazionale? Qual è il motore del controdono? Una delle risposte che l'antropologo francese fornisce, analizzando comportamenti e abitudini in alcune popolazioni Maori, è che negli oggetti donati esista "un'anima" che li lega a colui che li dona. Tale forza fa sì che un elemento donato prima o poi tenda a ritornare al suo proprietario nella forma originaria o in forma di altri doni equivalenti. Mauss deriva questa visione dal concetto maori di *hau*, una forza vitale insita negli esseri umani, presente nella terra e nelle cose.

«Nel diritto maori, il vincolo giuridico, vincolo attraverso le cose, è un legame di anime, perché la cosa stessa ha un'anima. [...] La cosa donata non è inerte. Animata, individualizzata, essa tende a rientrare [...] al suo "focolaio d'origine" o a produrre, per il suolo da cui è uscita, un equivalente che la sostituisca» (Mauss pp. 16-17).

I doni possederebbero, pertanto, una forza propria, in relazione alla persona da cui provengono. "Questo perché sono una sorta di prolungamento degli individui e questi si identificano nelle cose che possiedono e che scambiano" (Aime 2002, p. XIV), precisa l'antropologo Marco Aime nell'introduzione all'opera di Mauss. Anche se questa interpretazione ha esposto Mauss a critiche di animismo, ad esempio da parte di Lévi-Strauss che invece sostiene il primato del simbolo nello scambio e nella dimensione del dono - un simbolo il cui "significato fluttuante" (Lévi-Strauss 1969) acquista valore per gli uomini che lo condividono - è possibile cercare di "spogliare il dono dei suoi abiti esotici e primitivi" (Aime 2013, p. 20) individuando dei temi di riflessioni che possano essere ricontestualizzati in un'ottica più contemporanea, anche in contesti formativi. Caillé, rileggendo in chiave moderna la teoria di Mauss e cercando di riattualizzare il concetto di dono, propone l'idea di un *terzo paradigma*: un terzo modo di leggere la funzione sociale del dono. Esso si discosta da una parte dall'icona del dono come motore di società solidali - relegato però in un dominio di studi etnografici di ambiti esotici e lontani - e dall'altro prende le distanze da un'ottica individualista e utilitarista che connota l'occidentale e liberista società dell'uso e del consumo. E se fosse proprio il dono l'elemento attraverso il quale gli uomini *creano* la loro società? Il dono diventa in questo caso promotore di relazioni (Caillé 1998). È un paradigma che svincola i doni dall'equivalenza del valore come soddisfazione di bisogni o di merce di scambio: esso pone l'attenzione su un terzo tipo di valore che potrebbe essere chiamato *valore di legame* in quanto in tale approccio il legame diventa più importante del bene stesso (Godbout 1993). E proprio questa accezione

del dono in un'ottica di ricontestualizzazione contemporanea degli spunti maussiani che ci permette di guardare al mondo della formazione oggi (Zanon, Zoletto 2018), individuando in esso un potente elemento costitutivo dei dispositivi pedagogici anche alla luce delle nuove consapevolezze che questa *impasse* creata dagli eventi pandemici determina sulla sostenibilità della formazione. Il valore di legame e l'*anima* dell'oggetto in contesti educativi starebbe allora nel far irrompere nei laboratori un collegamento con la propria storia, un elemento autobiografico che diventa un piccolo mattone di scambio per incontrare l'altro. Nel suo andare a tessere circolarità nella relazione, come mette in evidenza Marcel Mauss, il dono non è un atto puramente gratuito, né una prestazione o uno scambio a fine di lucro, ma una specie di ibrido (Aime 2002, p. XI). Il dono, come ad esempio viene spiegato da Mauss per la cultura maori sopra citata, crea movimento relazionale perché chiama al contro-dono: è la bidirezionalità del movimento del dono. È infatti interessante notare come nelle lingue indoeuropee "dare" e "donare" si formino su una stessa radice - *do* - che nell'antico ittita indicava solo l'atto di afferrare: è la sintassi dell'enunciato a determinare se è afferrare per tenere o afferrare per offrire (Benveniste 2001). Dare e prendere sono dunque nozioni organicamente legate dalla loro polarità.

Per tornare ai laboratori, questa bidimensionalità del movimento del dono, sotto forma di oggetti o danze, ha potentemente attivato una ricerca di relazione nei partecipanti, una circolarità di scambio che ha contribuito, nonostante la virtualità, a costruire quel "cerchio caldo" (Bauman 2001) che è all'origine del senso di comunità. Ecco dunque che il concetto di dono richiama, porta in sé, quello di comunità: *com-munus*.

3. *Cum-munus*

«È attraverso la partecipazione alle vite degli altri, attraverso gli sforzi continui e ostinati di giovani e vecchi, immaturi e maturi, per raggiungere una certa armonia, che l'educazione agisce e i saperi, i valori, le credenze e le pratiche vengono perpetuate» (Dewey 2004, p. 14).

Questo tema della circolarità nella costituzione delle relazioni sociali ha un nesso profondo con il mondo dell'educazione, come cercherò di argomentare ora riportando alcune riflessioni che John Dewey fa in apertura del suo "Democrazia e educazione". Egli afferma che "la società continua a esistere non solo *per mezzo* della comunicazione, ma si può dire giustamente che esiste *nella* trasmissione e *nella* comunicazione" (Dewey 2004, p.4) dove questi due termini, comunicazione e trasmissione, hanno nel pensiero del filosofo americano un'accezione specifica. Dewey, infatti, evidenzia l'appartenenza ad una stessa matrice etimologica dei termini "comunicazione" (*communication*) "comunità" (*community*) e "comune" (*common*): il suo interesse è osservare come persone provenienti da esperienze di vita differenti riescano a condividerle, mirino ad un comune modo di intenderle. Questo movimento non sarebbe la condizione per la partecipazione, quanto piuttosto il contrario, cioè il risultato di un'efficace cooperazione nell'azione (Biesta 2013). Condividere le esperienze permette in qualche modo di percorrere la stessa strada e così facendo produrre insieme significato. La comunità educativa è tenuta insieme attraverso la "variazione", dice il filosofo americano, non attraverso la "somiglianza": cioè attraverso lo sforzo di sintonizzare, armonizzare, qualcosa che nasce nella diversità e si fa simile. In questo senso la

comunità non è solo un “vivere insieme” ma letteralmente un *donare* insieme, seguendo l’etimologia del termine, *cum* (insieme) e *munus* (dono), in cui qualcuno ha qualcosa da dare. Perché avere qualcosa in comune, per Dewey, non è una base di partenza, ma “un compito che esige uno sforzo comune”. Questo sforzo chiede a ognuno, giovane o adulto, di aprirsi agli altri, di contribuire con le proprie azioni alle condizioni di vita comune da cui avranno origine nuove variazioni. Si tratta della ricerca di una nuova armonia che riguarda tutti i soggetti coinvolti ed è proprio questo “movimento verso l’altro” che rende l’educazione trasformativa. E questo richiede uno sforzo immaginativo: “Si deve, con l’immaginazione, assimilare qualcosa dell’esperienza di un altro per potergli parlare intellegibilmente della propria esperienza. Ogni comunicazione è come l’arte” (Dewey 2004, p. 6). A partire da queste considerazioni Dewey argomenta che l’educazione non si dà nella “comunicazione diretta” ma solo indirettamente “tramite l’ambiente” (Dewey 2004, p. 24). All’interno di dispositivi virtuali, tuttavia, è alla comunicazione diretta e non alla “sperimentazione della continuità della vita in un ambiente” che il concetto di trasmissione ha finito per riferirsi. Pertanto, per ritornare alla citazione delle ricerche neuroscientifiche del primo paragrafo, la sfida educativa è rendere reali i luoghi di apprendimento virtuali, allentando, su suggerimento dei ragionamenti di Dewey, il piano della comunicazione diretta e incrementando invece quello dell’educare in situazione. Ma come?

4. Ritualità che sostengono

In questo i rituali, specialmente se coinvolgono la corporeità di chi li attraversa, possono avere una funzione fondamentale nella didattica da remoto come in presenza perché risignificano i contesti creando partecipazione e senso di appartenenza. Essi operano sul senso di sintonizzazione, che è un elemento fondamentale per un apprendimento/insegnamento condiviso e che nella formazione da remoto risulta fortemente limitato. Inoltre contribuiscono alla costituzione di quello spazio intenzionalmente finzionale che caratterizza ogni accadere educativo, anche e nonostante il mezzo virtuale.

Nei laboratori di Pedagogia del corpo da cui ha preso le mosse la trattazione di questo saggio, l’elemento rituale ha avuto un ruolo centrale. In essi è stato fatto largo uso di metodologie di formazione mutate dall’ambito della danza di comunità, approccio alla danza nato negli anni ‘70 in contesto anglosassone e che può essere riassunto come una grande varietà di esperienze e progetti finalizzati alla diffusione delle pratiche di danza nei contesti sociali ed educativi (Pontremoli 2018).

Durante l’emergenza pandemica, nonostante gli ambiti performativi e artistici siano stati fortemente penalizzati, i linguaggi artistici hanno contaminato diversi ambiti contribuendo a creare forme di partecipazione virtuali inedite e impensabili in contesto pre-pandemico. Questo sviluppo delle arti performative in direzione partecipativa segue un fenomeno ampiamente presente nel contesto contemporaneo, che risponde a un’esigenza profonda della società: un numero costantemente in crescita di persone nel mondo desidera sperimentare in prima persona i linguaggi performativi del teatro e della danza diventando fruitori e attori di esperienze, più che di pubblico osservatore (Pontremoli 2018). Anche nella forma di una partecipazione a riti collettivi, legati a un’estetica relazionale, dove l’intersoggettività è filigrana comune.

L'arte relazionale ha come orizzonte teorico le relazioni umane e il contesto sociale e l'opera contemporanea è divenuta "una durata da sperimentare" (Pontremoli 2018, p. 138).

L'azione performativa non si dispiega nell'incontro con l'altro e viene a coincidere progressivamente con l'azione rituale.

Alla luce di questa consapevolezza artistica, dunque, si è cercato nei laboratori di proporre alcune pratiche provenienti da metodologie di danza contemporanea partecipata e da danza di comunità per lavorare proprio al senso di profonda partecipazione nel gruppo degli studenti e delle studentesse coinvolte. Si è cercato di porre particolare attenzione alla dimensione rituale, anche da digitale: scandire gli incontri attraverso piccole pratiche condivise, come una danza popolare in cerchio o un gesto collettivo concordato e co-costruito dal gruppo, o nell'ascolto del respiro di ognuno, immaginando di far parte di una grande cerchio in cui l'onda del respiro "passi" da un partecipante all'altro, "hanno fortemente contribuito a creare quel calore di gruppo, quel senso di sincero interesse per l'altro che per un conduttore è spesso un importante indicatore di come, il processo si è messo in atto e dunque qualcosa di significativo sta accadendo in termini di educazione e di apprendimento" (Gamelli et al. 2020, p. 89).

5. Il dono verso una formazione più sensibile e sostenibile

Proprio queste riflessioni sulla funzione del dono da una prospettiva antropologica, educativa e anche performativa ci permettono ora in conclusione di evidenziare la sua funzione anche in formazione, ritornando ancora una volta all'ambito laboratoriale da cui sono partita in questa trattazione. È in questa prospettiva che proviamo a ricontestualizzare in chiave contemporanea il dono, guardando ad una formazione più sostenibile.

Mi riferisco alla visione della scuola come "laboratorio sociale" che guarda non solo agli allievi ma anche agli insegnanti come primi protagonisti di una tensione ad accompagnare l'emergere di forme inedite e aperte di comunità.

Spunti come questi sembrano suggerire che, in contesti scolastici nei quali la possibilità di poter contare su momenti e modi di condivisione fra colleghi sembra dunque assumere una grande centralità, alcune modalità di formazione e autoformazione degli insegnanti possano forse costituire proprio una delle possibili forme di ricontestualizzazione odierna del dono come promotore di relazioni (Zanon, Zoletto 2018, p. 72).


A questo collego dunque il tema delle comunità di pratica. Gruppo di persone che si costituiscono per trovare comuni risposte a problematiche relative all'esercizio del proprio lavoro o che condividono la passione per qualcosa che fanno, e che imparano a farlo meglio mano a mano che interagiscono con regolarità (Wenger 1999), una comunità di pratica e dunque strutturata sull'interazione. La ricerca del miglioramento e la possibilità di condividere tale miglioramento sono il motore che spinge all'interazione. Nella definizione di comunità di pratica è dunque subito evidente la dimensione dello scambio (e dunque del dono), quel "cummunus", diremmo, riprendendo la trattazione di Ingold, sotto il quale si aggregano le persone che fanno parte di una comunità di pratica. Ed è importante educare a questo sguardo a partire dalla formazione universitaria. Riflettere sulla dimensione corporea del lavoro d'insegnamento (Ferri 2021) significa anche infatti guar-

dare alle comunità di pratiche nella formazione degli insegnanti come importante ambito in cui poter affinare i propri strumenti di “educatore sensibile” (Gamelli 2011b), per entrare in relazione empatica e diretta con gli alunni. L’esperienza pandemica, nella declinazione della didattica e della formazione a distanza, negando la dimensione corporea nei processi di apprendimento e insegnamento, ne ha fatto emergere, come si diceva in apertura, anche la mancanza e dunque ci invita a riprendere in mano gli aspetti sensibili della formazione, legandoli ad un fare partecipato in cui ognuno è chiamato a dare, a contribuire con un suo dono – in termini di riflessioni, di pratica sensibile, di danze condivise – alla costituzione di comunità sensibili di pratiche. Per creare, anche nei contesti formativi, quei “cerchi caldi” di cui parla Bauman (Bauman 2001) che ci fanno guardare ad una formazione più sensibile e dunque più sostenibile perché innanzitutto orientata al benessere di chi, insegnanti in primis e alunni, la comunità la costruiscono in un meticoloso dare e ricevere, giorno dopo giorno. Per una formazione e una scuola più sostenibili, forse, quindi, si potrebbe ripartire da qui: rito, corpo e dono.

Riferimenti bibliografici

- Aime M. et al. (2013). *Dono, dunque siamo. Otto ragioni per credere in una società più solidale*, Novara: Utet.
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*, Bari: Editori Laterza.
- Benveniste, E. (2001). *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, Torino: Einaudi.
- Biesta G.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Bresler L. (Eds) (2004). *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, Dordrecht/Boston/London: Springer.
- Caillé A. (1998). *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Dewey J. (2014/1938). *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (2004/1916). *Democrazia e educazione*, Milano: Sansoni.
- Dikker S., Wan L., et al. (2017). Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom. *Current biology*, 27(9), 1375–1380.
- Ferri N. (2021, in stampa). *Embodied Research. Ricercare con e sul corpo a scuola*, Roma: Armando Editore.
- Formenti L., Gamelli I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell’educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I. (2011a). *Pedagogia del corpo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I. (2011b). *Sensibili al corpo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I, Ferri N., Corbella L. (2020). Corpi remoti eppure presenti. La sfida dei laboratori virtuali universitari di Pedagogia del corpo, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2/2020.
- Godbout J. T. (1993). *Lo spirito del dono*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Gomez Paloma & Damiani (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti: i tre volti per una Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Trento: Centro Studi Erickson.
- Ingold T. (2019). *Antropologia come educazione*, Bologna: La Linea.
- Lévi-Strauss C. (1969). *Le strutture elementari della parentela*, Milan: Feltrinelli.
- Mauss M. (2002/1925). *Saggio sul dono. Forme e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Torino: Einaudi.
- Moser M.B., Rowland D.C., Moser E.I. (2015). Place cells, grid cells, and memory. *Cold Spring Harbor perspectives in biology*, 7(2).
- Pontremoli A. (2018). *La danza 2.0. Paesaggi coreografici del nuovo millennio*, Bari: Editori Laterza.

- Riva G. (2020). Relazioni Didattiche a Distanza e in Presenza. Che cosa cambia? La risposta delle Neuroscienze <https://youtu.be/wplGf8MoHNI> (ultima consultazione: 5/12/2020).
- Tarozzi M. & Francesconi D. (a cura di) (2013). Embodiment e pedagogia – Special Issue, *Encyclopaideia*, 37, (XVII).
- Zanon F., Zoletto D. (2018). Ricontestualizzare il dono nella formazione degli insegnanti. Spunti a partire da comunità di pratica e peer teaching, *Metis*, 8 (1), pp.68-78.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.



Stimolare la formazione educativa nella scuola attraverso lo sport: un progetto didattico sperimentale

Stimulating educational training in the school through sport: an experimental didactic project

Davide Di Palma

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" - davide.dipalma@uniparthenope.it

ABSTRACT

The training of young people through learning the main educational values that build tomorrow's adults should be the main objective of any school context. Motor and sports sciences, especially for younger students, can represent one of the tools capable of satisfying this educational need. In this regard, the paper presents itself as a fundamental contribution for didactic action in the field of motor and sports education, understood as a dimension of absolute importance in the field of pedagogical sciences of a special and experimental nature. The experimental proposal object of this research work investigates the educational potential of an innovative didactic approach of a motor and sports nature in primary school in order to demonstrate the importance of the discipline narrative in the pedagogical action carried out by the Italian school system.

La formazione dei giovani attraverso l'apprendimento dei principali valori educativi che costruiscono gli adulti di domani dovrebbe essere il principale obiettivo di qualsiasi contesto scolastico. Le scienze motorie e sportive, soprattutto per gli allievi più piccoli, possono rappresentare uno degli strumenti in grado di soddisfare tale necessità educative. Al riguardo, il paper si presenta quale contributo fondamentale per l'azione didattica nel campo dell'educazione motoria e sportiva intesa quale dimensione di assoluto rilievo nel campo delle scienze pedagogiche di natura speciale e sperimentale. La proposta sperimentale oggetto di questo lavoro di ricerca indaga il potenziale educativo di un approccio didattico innovativo di natura motoria e sportiva nella scuola primaria al fine di dimostrare l'importanza di tale disciplina nell'azione pedagogica svolta dal sistema scolastico italiano.

KEYWORDS

Innovative Didactics, Motor and Sports Education, Primary School, Experimental Didactics, Educational Action.

Didattica Innovativa, Educazione Motoria e Sportiva, Scuola Primaria, Didattica Sperimentale, Azione Formativa.

Introduzione

Il tema dell'importanza dell'educazione motoria e sportiva, del gioco e del movimento sin dalla scuola primaria, necessita di una presa di coscienza dal punto di vista della ricerca didattica e pedagogica. Abbandonando la dimensione meramente prestativa dello sport a vantaggio di quella educativa, è possibile strutturare proposte e attività tali da contribuire in modo determinante ad uno sviluppo formativo completo del bambino (Bertagna, 2004; Mas & Castellà, 2016; Sibilio 2002; 2005; 2012). A tal proposito, la ricerca condotta si è posta l'obiettivo di verificare l'efficacia educativa di un approccio didattico innovativo, basato su una serie di attività di declinazione motoria e sportiva, all'interno del contesto scolastico. Dal punto di vista sperimentale è stato possibile analizzare ed osservare un campione di 188 piccoli studenti della scuola primaria afferenti a dieci gruppi classe del quarto e quinto anno durante il processo formativo previsto nel progetto "Sport di Classe". Grazie a questa esperienza si è resa ancor più evidente la necessità che i bambini hanno di un'adeguata educazione al movimento, attraverso l'esperienza ludica. L'educazione motoria e lo sport possono solo incidere positivamente sullo sviluppo fisico, cognitivo, emotivo e sociale dei bambini (Boyce, Coker & Bunker, 2006; Coco, 2014; Dumitru, 2018; Sibilio, 2005). È ormai indiscusso il potenziale educativo dell'espressività del corpo e del movimento e l'importanza di educare all'empatia e alle emozioni, ponendo particolare attenzione sull'efficacia dell'insegnamento-apprendimento motorio (Ascione, Di Palma & Rosa, 2019; Formenti, 2006; Quennerstedt, Öhman & Armour, 2014; Vayer, 1992). Ciò nonostante, per il sistema dell'istruzione italiano a livello primario, e quindi in una delle fasce d'età più importante per l'apprendimento delle basi formative dell'individuo, l'educazione motoria e sportiva non rappresenta una disciplina curricolare. A ragion di ciò, attraverso un approccio empirico, caratterizzato dal progetto didattico innovativo messo in atto, si è inteso anche dimostrare quanto tale materia possa rappresentare un validissimo supporto al sistema scolastico italiano nella formazione dei suoi giovani allievi.

Il progetto si caratterizza per l'utilizzo di diverse espressioni di didattica innovativa applicate alle attività motorie e sportive sapientemente organizzate all'interno di un percorso educativo orientato alla fascia d'età cui è stato proposto. Con il supporto di diversi operatori del settore, laureati magistrali nelle scienze motorie e sportive, in stretta collaborazione con gli insegnanti scolastici è stato possibile valutare, sia in una fase pre-progetto che al termine dello stesso, il campione di bambini che ha partecipato, riuscendo così a misurarne i progressi formativi.

1. Progetto Didattico Sperimentale di natura Sportiva nella Scuola

L'approccio didattico sperimentale è stato strutturato per stimolare i bambini della scuola primaria alla crescita formativa e alla riflessione attraverso un percorso valoriale, che pone al centro lo sport e i suoi principi educativi.

Seguono, nello specifico i punti focali della progettazione.

- *Definizione degli Obiettivi*

Gli obiettivi pedagogico-formativi generali sono stati i seguenti:

- migliorare la dimensione affettiva e relazionale;
- stimolare la partecipazione per coinvolgere tutti i bambini;

- utilizzare le attività motorie e sportive come mezzo educativo per migliorare lo stile di vita presente e futuro.

Per quanto riguarda gli obiettivi pedagogico-formativi specifici si è puntato sui valori educativi dello sport da trasferire nella vita di tutti i giorni, tra i quali:

- integrazione, inclusione e collaborazione (partecipazione attiva alle varie forme di gioco collaborando con gli altri e riconoscimento delle difficoltà degli altri e disponibilità all'aiuto);
- sviluppare il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva;
- rispetto delle regole;
- rispetto degli altri e di se stessi;
- educare alla conoscenza, rispetto e valorizzazione delle diversità e delle unicità di ognuno (principio di uguaglianza);
- educare all'empatia e alle emozioni;
- infondere la passione per lo sport e i suoi sani valori.

- *Descrizione dell'attività*

Il progetto di attività motorie e sportive si è svolto in una scuola primaria. Ha avuto durata di cinque mesi (gennaio/maggio) durante i quali ciascuna classe ha svolto un'ora settimanale di educazione motoria e sportiva per un totale di 20 lezioni per classe. Le classi interessate sono state dieci (quattro del quinto anno e sei del quarto) ed ha visto coinvolti 188 alunni di età compresa tra gli 8 ed i 10 anni.

- *Strutture ed attrezzature*

Le attività sono state svolte nella grande palestra della struttura scolastica, e sono stati utilizzati prevalentemente piccoli attrezzi: cinesini, coni, cerchi, nastro colorato, aste rigide, palline morbide di varie dimensioni. Per gli alunni con BES, DSA e disabilità, è stato possibile facilitare l'esecuzione segnalando il percorso con il gesso o il nastro adesivo per individuare meglio le traiettorie. Spesso le attività sono state svolte con un accompagnamento musicale.

- *Analisi del contesto*

Il contesto scolastico in cui si è lavorato presentava alcune carenze dal punto di vista culturale, sociale, ambientale, sportivo. Le classi erano caratterizzate tutte dalla presenza di uno o più alunni con BES, DSA e disabilità (14 alunni sul totale dei 188, ovvero il 7,5% del campione) ciò dimostra quanto oggi il gruppo classe sia eterogeneo. Tutti i bambini si sono mostrati felici, interessati e molto partecpativi verso le attività proposte, manifestando la forte necessità di muoversi, giocare e divertirsi.

2. Programmazione e applicazione della metodologia didattica sportiva sperimentale

Il primo incontro si è basato sull'interazione e sulla conoscenza reciproca, in modo da creare le basi per poter sottoporre ai bambini, entro un paio di lezioni, un questionario di valutazione iniziale allo scopo di avere dei feed-back di partenza per impostare la programmazione.

Si è voluto impostare il lavoro proponendo un approccio didattico innovativo, nel quale si inseriscono metodologie che si servono di strumenti in grado di raggiungere ogni allievo, ognuno secondo le proprie capacità, al fine di accrescerne

le competenze e ottenere un benessere emotivo, sociale e fisico. Le attività motorie e sportive sono state, infatti, ideate tenendo conto della volontà di erogarle attraverso il rispetto di alcune delle tecniche didattiche innovative più diffuse in letteratura. al fine di valorizzare la centralità dell'allievo, che esplora ed impara autonomamente ed in modo libero, con una concezione dell'errore positiva e costruttiva.

In particolare, le principali metodologie didattiche innovative che hanno caratterizzato la natura delle attività progettuali create e messe in atto nei 5 mesi della sperimentazione sono state (Annovazzi et al, 2019; Bearzi & Colazzo, 2017; Di Palma & Ascione, 2020; Fiorilli & Albanese, 2012; Limone, Pace & Mangione, 2016; Marzano et al, 2017; Munaro & Cervellin, 2016):

- cooperative learning;
- tutoring tra pari;
- modeling (modellamento);
- apprendere per emozioni;
- prompting o tecnica dell'aiuto;
- fading o attenuazione dell'aiuto.

• *Le attività didattiche*

In tabella, vengono descritte le attività didattiche progettate ed ideate al fine di soddisfare gli obiettivi educativi della progettualità

Attività Didattica	Descrizione dell'Attività Didattica
<i>Nomi Sillabati</i>	In cerchio, ognuno con la palla in mano dice il proprio nome sillabandolo e tenendo il ritmo con i piedi battendoli a terra
<i>Palla-nome-memoria</i>	In cerchio, bisogna passare la palla ad uno dei compagni chiamandolo per nome. Ogni bambino può ricevere la palla una sola volta. Quando tutti hanno ricevuto la palla si ripetono i lanci, ricominciando daccapo e seguendo lo stesso ordine usato precedentemente (eventualmente far ripetere una terza volta chiedendo di aumentare ancora di più la velocità). Dopodiché si fa seguire l'ordine inverso, a ritroso. Infine, un ultimo step potrebbe essere quello di far eseguire i lanci in entrambi i sensi contemporaneamente.
<i>Gioco della Ragnatela</i>	In cerchio, un bambino dice il proprio nome con un gomitolino in mano e lo lancia ad un altro compagno mantenendo la sua parte di filo, tutti faranno la stessa cosa e in questo modo verrà a crearsi una ragnatela e i bambini saranno uniti grazie a questa. A questo punto l'educatore può chiedere di alzarsi e camminare (tutti insieme mantenendo la propria parte di filo), girare, accovacciarsi, alzare le braccia etc.
<i>Imita la pallina</i>	L'educatore, con una pallina in mano, si pone di fronte ai bambini. Questi ultimi a ritmo di musica devono riprodurre i movimenti della palla. Ad esempio: palleggi a terra = saltelli; pallina in alto = salto; pallina a dx e sx = spostamento a dx e sx; pallina poggiata a terra = accovacciarsi; rotazione della pallina attorno al corpo = giravolta. <i>Variante:</i> usare un cerchio invece della pallina.
<i>Specchio Riflesso</i>	A coppie, c'è uno che guida e l'altro che copia e segue i movimenti, poi si scambiano i ruoli.
<i>Musica e andature</i>	Con sottofondo musicale i bambini camminano nello spazio delimitato, con cinque-sei cerchi posti sul pavimento. Durante la canzone l'insegnante indica che andatura eseguire (es: camminare sugli avampiedi, sui talloni, saltellare, corsetta etc.), quando la musica si ferma i bambini devono entrare nei cerchi e abbracciarsi, senza uscirne finché la musica non riparte.

<i>Andature con il semaforo</i>	Tutti sulla linea di fondo campo a 2 braccia di distanza l'uno dall'altro, si cammina in fila indiana sulle linee senza mai uscire. Ad ogni colore corrisponde un'andatura: giallo = camminare; arancione = saltelli a piedi uniti, ad un piede, equilibrio; verde = correre; rosso = ci si ferma; fischio = dietro front. 3 giri in cui l'arancione verrà cambiato ogni volta. <i>Variante</i> : usare i cinesini colorati.
<i>Corriamo mano nella mano</i>	Tutti i bambini corrono liberamente per la palestra. Al fischio dell'insegnante i bambini devono formare delle coppie, darsi la mano e sedersi per terra. Al via si alzano e le coppie corrono tenendosi per mano. Al fischio successivo tutti devono cambiare compagno e sedersi nuovamente al suolo. Si prosegue chiedendo ai bambini di formare sempre coppie differenti e cambiando andature.
<i>Macchinine umane</i>	A coppie, uno avanti all'altro. Il bambino dietro chiude gli occhi e poggia le mani sulle spalle di quello avanti che gli fa da guida nello spazio (facendo attenzione a non scontrarsi con le altre "macchinine umane" nello spazio). <i>Varianti</i> : poggiare solo una mano sulla spalla oppure usare come collegamento una funicella o uno spago.
<i>Numero degli appoggi a terra</i>	Si parte singolarmente camminando nello spazio. Quando l'insegnante dice un numero, quello deve essere il numero degli appoggi che l'alunno deve avere al pavimento (ad esempio: numero 2 = entrambi i piedi a terra, oppure un piede e una mano; numero 4 = entrambi i piedi ed entrambe le mani). Ogni parte del corpo è considerata appoggio: piedi, mani, gomiti, ginocchia, sedere, testa etc. – <i>variante 1</i> : far mettere gli alunni in coppie; poi in gruppi di 3 o più. <i>Variante 2</i> : appoggi nei cerchi.
<i>Giochiamo con i palloncini</i>	I bambini disposti a coppie si passano un palloncino. Il primo giocatore, "il conduttore", passa il palloncino al compagno toccandolo con qualsiasi parte del corpo. Il secondo giocatore, "l'imitatore", deve rispondere con la medesima parte del corpo. Dopo alcuni passaggi invertire i ruoli.
<i>Canestro nel cerchio</i>	Due squadre in fila indiana. I primi della fila hanno un pallone in mano, al via partono e devono palleggiare il pallone a terra, arrivare dove un compagno li aspetta mantenendo un cerchio e cercare di fare canestro. Vince la squadra che fa più canestri. <i>Variante</i> : con i palloncini, devono palleggiare il palloncino in aria e poi battere per fare canestro.
<i>Si balla</i>	Quando parte la musica (che deve essere varia e ballabile), si inizia a ballare. Si invitano i bambini a fare silenzio con la voce ma a parlare con il corpo, essi dovranno avvertire ogni cambio di ritmo musicale e muoversi di conseguenza trascinati dalla musica. <i>Variante</i> : si possono poi formare delle coppie, trasformando il gioco in una "gara di ballo", con tanto di presentatore e assegnazione di un cartellino numerato ad ogni coppia. La coppa segnalata come più brava vincerà una coppa di cartone dorato.
<i>Passa la palla, con canestro finale</i>	I bambini sono disposti l'uno di fronte all'altro ma sfalsati (a zig zag). Devono passarsi la palla fra di loro senza farla cadere a terra (se cade si ricomincia). Una volta arrivati all'ultimo bambino, questo deve fare canestro tra le braccia dell'educatore.
<i>Passa la palla, da seduti</i>	Gli allievi sono divisi in due squadre. Si distendono a terra in posizione prona formando due righe sfalzate. Il primo con palla. Al segnale dell'allenatore, il primo lancia la palla sollevando le spalle da terra al compagno che ha di fronte a sinistra il quale prende la palla e la lancia al compagno che ha di fronte a dx e così via. Vince la squadra che completa per prima il percorso.
<i>Strega impalata</i>	Viene scelto un bambino che diventerà la strega, al via tutti scappano, chi viene toccato dalla strega rimane impalato, braccia aperte e può essere liberato da un compagno con il semplice tocco. Cambiare spesso la strega. <i>Variante 1</i> : lo stesso gioco aumentando il numero delle streghe a piacimento. <i>Variante 2</i> : il bambino impalato divarica le gambe e può essere liberato da un compagno che gli passa sotto le gambe. <i>Variante 3</i> : "Strega impalata cieca": tutti i bambini sono in cerchio con gli occhi chiusi coperti dalle mani. L'insegnante gira all'esterno del cerchio e tocca la schiena di due o più bambini: gli interessati non si devono muovere per non farsi scoprire, perché saranno le streghe. Al via dell'insegnante, tutti scappano; inizialmente c'è un momento di confusione fino a quando non si capisce chi sono le streghe.

<i>Condividere lo spazio a coppie</i>	Gli allievi si muovono liberamente e/o ballano nello spazio disponibile, seguendo il ritmo prodotto. Di volta in volta l'insegnante o un alunno indicherà agli altri quale parte ed eventualmente quale lato (destra o sinistra) del loro corpo dovrà mettersi in contatto per formare le coppie, mantenendo l'equilibrio per un tempo stabilito. Al segnale convenuto, gli alunni torneranno a muoversi e/o ballare. <i>Variante:</i> il procedere nello spazio può essere diretto, indiretto, veloce, lento, pesante, leggero, scatti come quello di un robot oppure fluido e continuo. Lo si può sperimentare muovendosi insieme a coppie.
<i>Gioco del bruchetto</i>	Divisi in due squadre e disposti su due file, tutti con le gambe divaricate. Il primo della fila passa la pallina sotto le sue gambe al compagno dietro di lui e corre in fondo alla fila. Il bambino che ha appena preso la palla farà altrettanto facendo così "camminare" il bruco man mano che la palla viene passata. Il primo "bruco" a raggiungere un punto prestabilito vince. – <i>variante 1:</i> si passano la pallina sotto le gambe e l'ultimo con la pallina in mano va avanti passando sotto le gambe di tutti o a lato, quindi si cammina in avanti. <i>Variante 2:</i> la pallina deve essere passata a dx e sx in modo alternato e il bruco cammina in avanti. <i>Variante 3:</i> il bruco non cammina, ma tutti i bambini restano fermi al proprio posto; all'andata si fa passare la pallina sotto le gambe divaricate, che poi tornerà al bambino iniziale passandola invece dall'alto perché tutti alzeranno le braccia.
<i>Occhio alla Palla</i>	Cinque cerchi posti sul pavimento con cinque bambini dentro. Questi saltellano di spalle rispetto all'educatore e al fischio si fermano, si girano e l'insegnante lancia la palla ad uno di loro a caso. Chi fa cadere la palla o esce dal cerchio viene eliminato ed entra un altro. (quelli eliminati se fanno canestro rientrano in fila per rientrare nel cerchio). <i>Variante:</i> una volta girati devono stare in equilibrio su un piede.
<i>Il gatto e il topo di città</i>	I bambini in cerchio rappresentano la città. Due bambini in piedi sono il gatto e il topo che camminano o dentro o fuori la città. Il gatto deve rincorrere il topo che scappa passando attraverso i palazzi della città formati dai compagni che possono contrastare i movimenti del bambino che impersona il gatto. L'educatore può dire ai bambini della città cosa fare dicendo "nella città è notte e i palazzi dormono (e tutti si accovacciano), ora è giorno (e tutti si alzano), il fiume che scorre tra i palazzi è agitato (e i bambini muoveranno le braccia su e giù), ora i palazzi si avvicinano magicamente (in questo modo il cerchio si chiude e se il gatto e il topo si trovano entrambi dentro il topo verrà catturato).
<i>I giocolieri</i>	L'educatore consegna ad ogni bambino una pallina e lo invita a fare esercizi individuali con essa: lanciare la pallina con una mano e riprenderla con la stessa, cambiare mano, lancio con una e presa con l'altra, lancio-giravolta e presa, lancio-piegamento sulle gambe e presa, lancio-sedersi e presa etc. <i>Variante:</i> ogni bambino con due palline.
<i>La sfilata</i>	L'educatore dispone i bambini in fila, consegna al primo un libro o un altro oggetto da mettere sopra la testa. Ogni bambino dovrà camminare fino a una linea di traguardo e tornare alla fila con l'oggetto in testa. Se cade riparte di nuovo. Al traguardo consegna il libro al compagno successivo che parte e così via finché tutti avranno eseguito la sfilata. In seguito l'educatore divide i bambini in due file e farà sfilare due bambini contemporaneamente. Chi esegue per primo il percorso correttamente vince.
<i>Canestro Mobile</i>	Si delimita il campo di gioco e si dividono i bambini in due squadre ognuna con un pallone. Per ogni squadra, a turno, due bambini sono i "porta canestro" che si muovono nel campo delimitato tenendo il cerchio-canestro e un bambino è il "recupera-palla" che è libero di andare ovunque. Gli altri sono i "lanciatori" che si muovono all'esterno del campo delimitato e, passando la palla, devono fare canestro nel cerchio avversario. Vince chi realizza più punti nel tempo concordato.
<i>Svuota il campo</i>	Gli allievi sono divisi in due squadre, collocati nelle due metà di un campo, con un pallone a testa. Al via gli allievi devono lanciare i palloni nella metà campo opposta cercando di vuotare il proprio spazio. Esaurito il tempo stabilito dall'educatore si contano i palloni nei due campi e si assegna la vittoria alla squadra che ha meno palloni nel proprio campo. <i>Variante:</i> usare i palloncini.

<i>Palle in scatola</i>	Si gioca con due squadre composte da lanciatori, ricevitori e addetti al recupero. Si delimita un campo, di grandezza variabile. Le due squadre scendono in campo una alla volta per un tempo stabilito. I lanciatori si posizionano dietro la linea di fondo campo, con uno scatolone pieno di palloni. All'estremità opposta viene posizionato uno scatolone vuoto. Sul campo si dispongono i ricevitori e gli addetti al recupero. Al via i lanciatori lanciano i palloni ai ricevitori che cercheranno di prenderli al volo per depositarli nello scatolone a fondo campo. Gli addetti al recupero devono rimandare tutti i palloni che cadono a terra ai lanciatori. Vince la squadra che nel tempo stabilito deposita il maggior numero di palloni nello scatolone vuoto.
<i>Danza del saluto e dell'abbraccio</i>	Gli alunni si muovono liberamente seguendo il ritmo della musica o danzando e utilizzando tutto lo spazio disponibile. Quando incrociano un compagno o una compagna, ed entrambi si guardano, "agganciando reciprocamente lo sguardo", si fermano l'uno di fronte all'altro, a pochi passi di distanza, e si salutano in modo buffo e creativo (con varie espressioni del viso), cercando anche posizioni in equilibrio precario. Finito il saluto si continua a "zatterare" nello spazio disponibile fino ad incrociare un nuovo compagno o compagna. Per ogni incontro si dovrà realizzare un saluto differente con una postura e una mimica originale. Al cambio del brano musicale, alla fase del saluto seguirà la fase dell'abbraccio: dopo aver salutato in modo buffo e originale si può "chiedere" un abbraccio, senza parlare, aprendo le braccia e aspettando la risposta del compagno, se aprirà anch'egli le braccia, comunicherà in questo modo di accettare l'abbraccio, che infine verrà a compiersi; se l'altro invece non aprirà le braccia, comunicherà in questo modo di non accettare l'abbraccio; i due alunni si saluteranno allora con un sorriso e continueranno a muoversi danzando.
<i>Acchiappa la palla</i>	I giocatori sono tutti in cerchio tranne uno che sta al centro del cerchio. I bambini che formano il cerchio si passano una palla fra loro, a casaccio, da un punto qualsiasi ad un altro. Chi è all'interno del cerchio deve cercare di prendere la palla. Se ci riesce, cambia posto con il giocatore che per ultimo ha lanciato la palla o se l'è lasciata portar via e questi prende il suo posto all'interno del cerchio. Se un giocatore del cerchio lascia cadere la palla mentre sta per lanciarla o dopo che l'ha ricevuta, anche senza interferenza di chi sta all'interno del cerchio, deve cedere il proprio posto a quest'ultimo.
<i>Gioco del tris</i>	Si dispongono due squadre in fila indiana dietro la linea di partenza di fondo campo. I componenti della squadra a avranno i cinesini di colore giallo, i componenti della squadra b invece avranno i cinesini di colore rosso. Per formare la figura del <i>tris</i> si dispongono 9 cerchi a terra in 3 file di 3 cerchi ciascuna. Si sorteggia la squadra che inizierà il proprio <i>tris</i> . Il primo giocatore corre verso i cerchi e posiziona il cinesino in un cerchio, poi parte un componente della squadra avversaria e così via. La squadra che completa prima un <i>tris</i> ottiene un punto. Vince la squadra che arriva prima a 5. Se al termine di un giro nessuno ha fatto <i>tris</i> , si continua e ognuno può spostare un cinesino avversario fin quando una squadra non fa <i>tris</i> . <i>Variante 1</i> : prima di raggiungere i cerchi devono eseguire un'andatura richiesta dall'insegnante o superare un ostacolo (es. Saltare un'asta, camminare con l'andatura del cane, saltellare ecc.)
<i>Percorso con cerchio</i>	Un bambino alla volta deve eseguire una sequenza di indicazioni con un cerchio: 1) hula hop, 2) poggiarlo a terra, saltare dentro e fuori, 3) far rotolare il cerchio sulla linea tracciata, correre e riprenderlo al volo, 4) far girare il cerchio su se stesso, 5) porre il cerchio all'altezza della vita e saltare dentro i 3 cerchi posti sul pavimento, 6) infine, lanciare il cerchio cercando di centrare un bastone posto verticalmente.
<i>Staffetta con passaggio del testimone</i>	Due squadre in fila indiana, assegnare ai primi delle file il testimone (pallina, bottiglia). Al via partono i primi due bambini che dovranno eseguire in velocità il percorso fino a passare il testimone ai compagni successivi che partiranno a loro volta e così via, finché tutti i bambini lo avranno eseguito. Vince la squadra più veloce. Le azioni motorie da eseguire durante il percorso sono: saltare a piedi uniti nei quattro cerchi posti sul pavimento, correre a slalom tra i birilli, fare il serpente lungo una linea delineata, saltare a dx e sx del bastone, di nuovo correre e passare il testimone. <i>Variante</i> : mettere i cerchi distanti per salti più lunghi.
<i>Percorso con pallina</i>	I bambini, uno alla volta, eseguiranno il percorso nel modo seguente: far rotolare la pallina nel tunnel e riprenderla, saltare nei cerchi, lanciarla nel cesto e riprenderla, correre ed eseguire una capriola (o rotolare), saltare a dx e sx dell'asta e colpire i barattoli per fare strike.

<i>Staffetta</i>	Tracciare una linea di partenza ed una di arrivo e dividere i bambini in due squadre. Al via partono i primi due bambini delle due squadre che dovranno correre fino al cono, girare attorno ad esso, tornare dai compagni e dare il cinque al compagno che così può partire. Vince la squadra più veloce. <i>Variante 1:</i> all'andata si corre all'indietro e al ritorno in avanti. <i>Variante 2:</i> si parte a coppie sostenendo la palla con varie parti del corpo (fronte, petto, dorso, pancia), si corre fino al cono, si gira attorno ad esso e si torna al punto di partenza. Vince la coppia che non fa cadere la palla.
<i>La Carriola</i>	Tracciare una linea di partenza ed una di arrivo e dividere i bambini in due squadre. Formare delle coppie (uno guida, l'altro fa la carriola). Si preparano le prime due coppie che al via partono. Il bambino dietro afferra le caviglie dell'altro che dovrà camminare sulle mani, tenendo le braccia ben tese e il corpo allungato. Quando le due coppie tornano alla linea di partenza possono partire le due successive e così via. Vince la squadra più veloce.
<i>Percorso colorato</i>	Creare un circuito con birilli, cerchi, aste e posizionare dei cerchi colorati al centro del circuito. I bambini, a ritmo di musica ed uno dietro l'altro (a gruppi di 5), devono prima correre a slalom tra i birilli, poi saltellare nei cerchi e a dx e sx delle aste. Quando l'educatore ferma la musica e nomina un oggetto con colori ben definiti (es. Ciliegia, sole, arancia), i bambini interrompono il percorso e dovranno occupare il cerchio del colore corrispondente all'oggetto stesso.
<i>Riempi il cesto</i>	Dividere i bambini in due squadre. Porre sulle linee di partenza due cesti vuoti, a metà percorso due cesti contenti palline colorate e al traguardo disporre due contenitori più grandi vuoti da riempire con la palline. Al via partono i primi due bambini che devono saltellare su un piede prima nei cerchi, poi raccogliere più palline possibili, poi saltellare tra i birilli fino ad arrivare al traguardo dove verseranno le proprie palline nel contenitore della rispettiva squadra. Una volta fatto ciò possono partire gli altri bambini. Si può cambiare piede a metà percorso (al secondo cesto). Saranno eliminate tutte le palline che cadono e vince la squadra che ha riempito con più palline il proprio contenitore.
<i>Destra e Sinistra</i>	Preparare il percorso con il materiale in foto. I bambini in fila, uno dietro l'altro con la dovuta distanza, eseguono le seguenti azioni: camminare sul nastro, saltare nei cerchi appoggiando prima un piede e poi l'altro, camminare sulle piastrelle, saltare fuori dal bastone a gambe divaricate, camminare su mani e piedi ai lati dell'asta, saltare dentro e fuori l'elastico. La parte dx del percorso sarà eseguita con il piede destro, quella sx col piede sinistro.
<i>Percorso saltatino</i>	I bambini in fila eseguono il percorso con la dovuta distanza l'uno dall'altro, con le seguenti azioni: saltare in corsa dentro i cerchi posti sul pavimento, saltare a piedi uniti sulla scale disegnata, piegare le gambe, estendersi e spiccare un salto in alto per toccare il palloncino sospeso, correre e scavalcare le tre funicelle fino all'arrivo.
<i>Percorso Sonoro</i>	Dividere i bambini in due squadre e tracciare due linee di partenza. Disegnare sul pavimento delle linee colorate (ogni colore corrisponde ad un'oggetto), alla fine delle quali porre sul pavimento degli oggetti "rumorosi". Il gioco ha inizio quando l'educatore fa suonare uno dei sei oggetti posti in appositi sacchetti per non farli vedere ai bambini (fischietto, chiavi, campanella, forbici, tamburello, scotch). Ogni squadra deve essere composta da sei giocatori (quanti sono gli oggetti da recuperare). Dopo averne riconosciuto il suono, i primi delle due file partono alla ricerca dell'oggetto indovinando la linea giusta per arrivarci (se sbagliano strada devono ricominciare dalla partenza). Una volta arrivati raccolgono l'oggetto assegnando un punto alla propria squadra. Vince la squadra che ottiene più punti aggiungendo prima gli oggetti.

Fonte: Ns. Elaborazione

Tabella 1: Attività messe in atto nella progettazione didattica sperimentale

Di seguito viene portata all'evidenza la struttura didattica innovativa che ha caratterizzato ogni attività motoria e sportiva proposta.

	Cooperative Learning	Tutoring tra Pari	Modeling + Musica	Propting & Fading	Apprendere per Emozioni + Musica
Nomi Sillabati					
Palla-nome-memoria					
Gioco della Ragnatela					
Imita la pallina					
Specchio Riflesso					
Musica e andature					
Andature con il semaforo					
Corriamo mano nella mano					
Macchinine umane					
Numero degli appoggi a terra					
Giochiamo con i palloncini					
Canestro nel cerchio					
Si balla					
Passa la palla, con canestro finale					
Passa la palla, da seduti					
Strega impalata					
Condividere lo spazio a coppie					
Gioco del bruchetto					
Occhio alla Palla					
Il gatto e il topo di città					
I giocolieri					
La sfilata					
Canestro Mobile					
Svuota il campo					
Palle in scatola					
Danza del saluto e dell'abbraccio					
Acchiappa la palla					
Gioco del tris					
Percorso con cerchio					
Staffetta con passaggio del testimone					
Percorso con pallina					
Staffetta					
La Carriola					
Percorso colorato					
Riempi il cesto					
Destra e Sinistra					
Percorso salterino					
Percorso Sonoro					

Fonte: Ns. Elaborazione
Tabella 2: Attività didattiche e strategie educative innovative applicate

L'organizzazione delle lezioni ha tenuto conto che almeno ogni attività fosse riproposta agli allievi una seconda volta.

3. La Valutazione del Progetto Didattico Sperimentale

L'analisi del campione è stata effettuata sia attraverso l'osservazione del comportamento dei bambini durante lo svolgimento delle attività, con chiaro riferimento agli aspetti educativi e tralasciando la capacità o meno di svolgere in modo ottimale le attività proposte, che mediante la creazione di un questionario cartaceo che si è provveduto a somministrare personalmente ai bambini dopo la prima settimana, servita per illustrare gli obiettivi del progetto e spiegare i concetti principali, in modo da poterli aiutare nella comprensione. Il questionario era composto da 10 domande, formulate sulla base degli obiettivi specifici scelti in fase di progettazione. Raccolti tutti i questionari, debitamente compilati, si è potuto iniziare la valutazione pre-intervento. È stata scelta la modalità di test a risposta multipla, semplice ed immediata. Il test è stato somministrato anche post-intervento per valutare gli eventuali cambiamenti sulla base delle attività didattiche proposte e procedere con la formulazione delle considerazioni di natura pedagogica sullo sviluppo formativo condizionato dall'attività didattica sperimentale messa in atto.

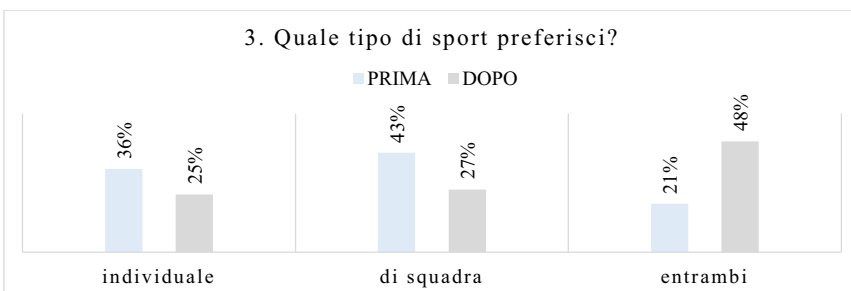
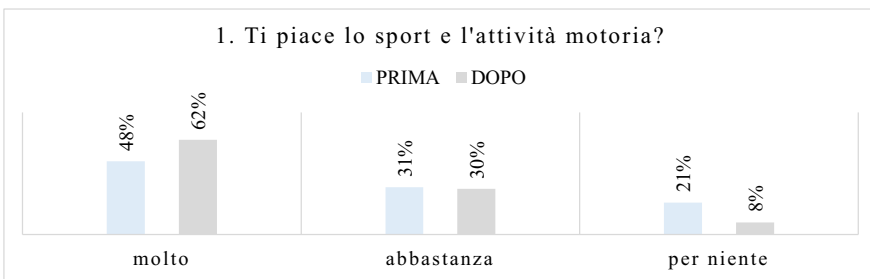
- *Questionario*

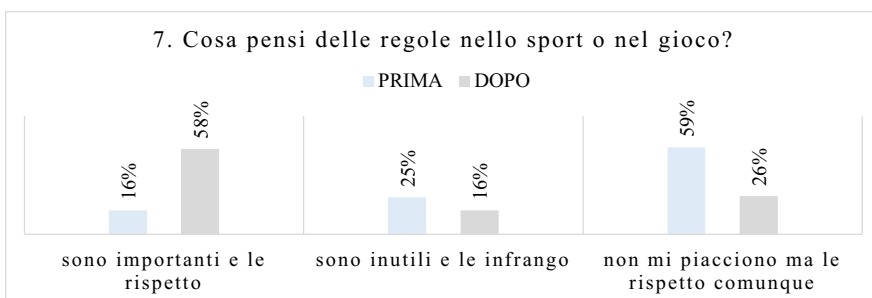
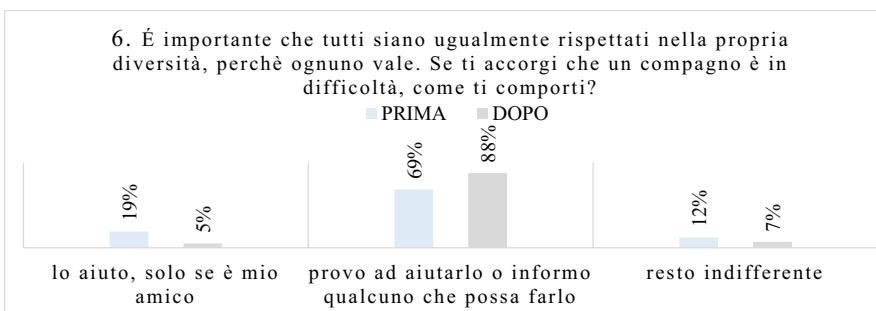
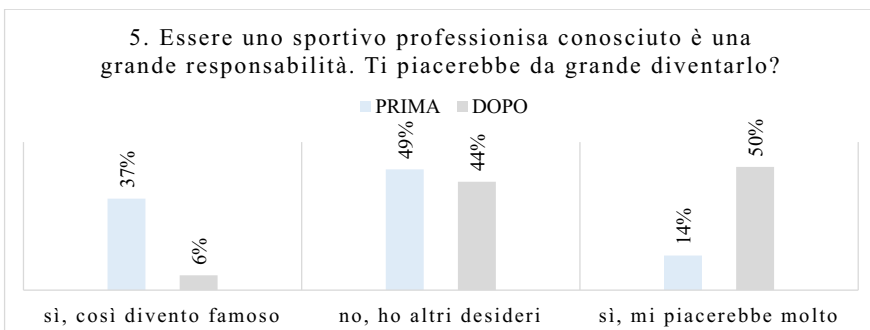
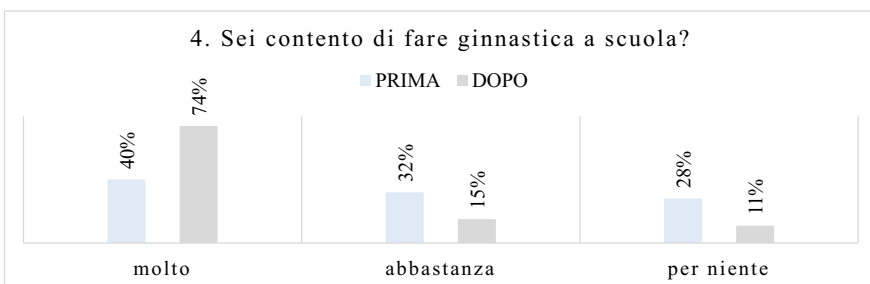
1. Ti piace lo sport e l'attività motoria?	A. molto B. abbastanza C. per niente
2. Cosa pensi sia lo sport e l'attività motoria?	A. qualcosa che possa aiutare a stare bene fisicamente ed emotivamente B. un passatempo per impegnare le giornate e divertirsi C. un modo per stare a contatto e conoscere nuove persone ed imparare a rispettarle
3. Quale tipo di sport preferisci?	A. individuale B. di squadra C. entrambi
4. Sei contento di fare ginnastica a scuola?	A. molto B. abbastanza C. per niente
5. Essere uno sportivo professionista conosciuto è una grande responsabilità. Ti piacerebbe da grande diventarlo?	A. sì, così divento famoso B. no, ho altri desideri C. sì, mi piacerebbe molto
6. È importante che tutti siano ugualmente rispettati nella propria diversità, perché ognuno vale. Se ti accorgi che un compagno è in difficoltà, come ti comporti?	A. Lo aiuto, solo se è mio amico B. Provo ad aiutarlo o informo qualcuno che possa farlo C. Resto indifferente
7. Cosa pensi delle regole nello sport o nel gioco?	A. Sono importanti e le rispetto B. Sono inutili e le infrango C. Non mi piacciono ma le rispetto comunque
8. Quanta fiducia hai nelle tue capacità?	A. molta B. abbastanza C. per niente

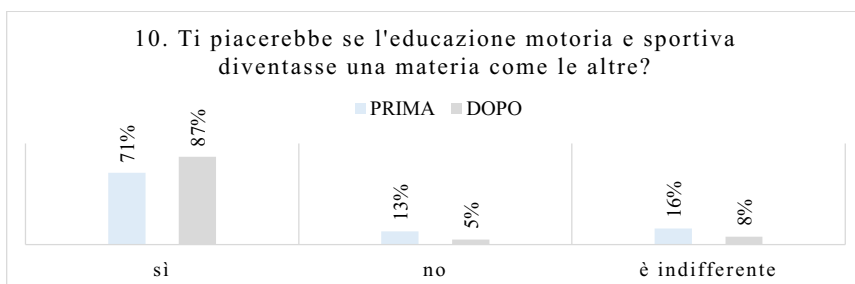
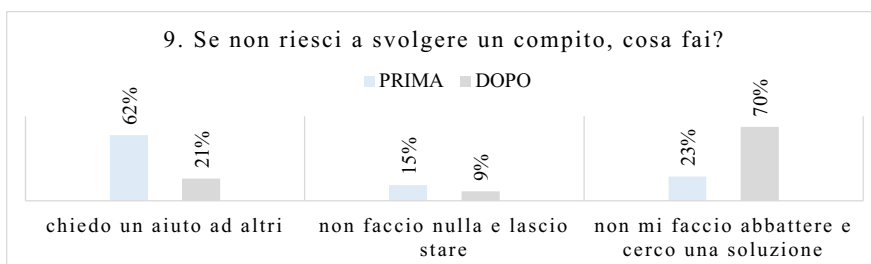
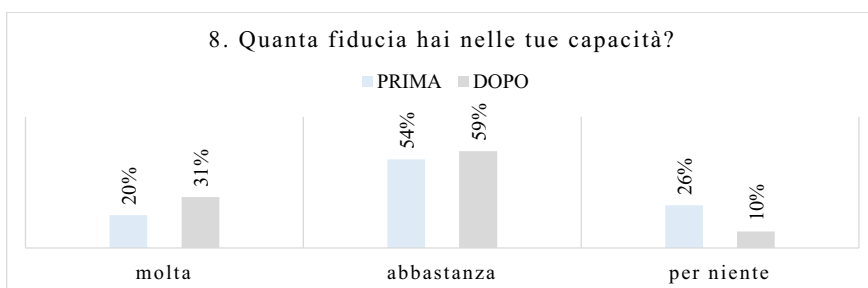
9. Se non riesci a svolgere un compito cosa fai?	A. Chiedo un aiuto ad altri B. Non faccio nulla e lascio stare C. Non mi faccio abbattere e cerco una soluzione
10. Ti piacerebbe se l'educazione motoria e sportiva diventasse una materia come le altre?	A. si B. no C. è indifferente

• *Risultati del questionario pre e post – intervento didattico*

I Grafici che seguono consentono di apprezzare la percentuale di allievi che ha optato per ogni alternativa di risposta per singola domanda sia prima che venisse attuato l'intervento didattico sperimentale di natura motorio-sportiva, che successivamente.







4. Considerazioni e conclusioni

Dai risultati emersi dal questionario valutativo sottoposto ai giovani allievi componenti il campione di ricerca è emerso quanto sia mutata in loro la concezione di attività motoria e sportiva a vantaggio della natura socio-relazionale ed educativa (domande n. 2 e 5) e ciò ha favorito un apprezzamento sempre maggiore nei riguardi di tali attività (domande n. 1, 3 e 4); ancora, attraverso l'analisi dei dati inerenti le domande 6, 7, 8 e 9 è stato possibile apprezzare come si siano sviluppati i valori del rispetto del prossimo e delle regole, della collaborazione tra pari, dell'autostima e della motivazione personale.

Inoltre, grazie al continuo monitoraggio delle attività didattiche messe in atto e all'osservazione delle relative dinamiche socio-relazionali sono state sviluppate una serie di considerazioni rilevanti nel campo delle scienze di natura didattico-pedagogica:

- grazie alla natura sportiva delle attività didattiche svolte, gli allievi hanno avuto modo di sperimentare e comprendere appieno l'importanza di lavorare in gruppo per il raggiungimento di un obiettivo comune;
- la maggioranza degli allievi ha trovato la propria posizione nella coppia o nel gruppo comprendendo l'importanza paritaria del proprio ruolo;
- la maggioranza degli allievi ha apprezzato la proposta didattica, mostrando attiva partecipazione e interesse verso le attività proposte ed ha vissuto un'esperienza piacevole in un clima di impegno e di divertimento;
- per molti allievi è stato un momento di scoperta del proprio corpo, di sensazioni proprie e di quelle altrui;
- la maggioranza degli allievi ha riportato un notevole interesse nella pratica sportiva giudicando favorevolmente l'ipotetico riconoscimento dell'educazione motoria e sportiva come materia scolastica;
- la maggior parte degli allievi ha riportato evidenti miglioramenti nella sfera affettiva, empatica e relazionale, mostrandosi più disponibili alla socializzazione e alla collaborazione;
- molti hanno sviluppato, con il tempo e con l'impegno, una maggiore intraprendenza, dovuta ad un aumento della fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità;
- gli allievi, dopo una prima fase in cui si sono mostrati restii al rispetto delle regole, successivamente ne hanno compreso l'importanza mettendole in pratica autonomamente e spontaneamente;
- si è notato un miglioramento nello sviluppo del linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva;
- con il tempo la maggioranza degli allievi ha compreso l'importanza dell'uguaglianza e quindi del rispetto e della valorizzazione delle diversità e delle unicità di ognuno;
- con il tempo la maggioranza degli allievi ha compreso l'importanza dell'inclusione di tutti i compagni, mostrandosi favorevole al riconoscimento delle difficoltà degli altri con relativa disponibilità all'aiuto;
- è migliorata la visione dello sport e dell'importanza dei valori che riesce ad insegnare;
- i bambini con BES, DSA e disabilità sono risultati felici, motivati e con il tempo anche più autonomi nello svolgimento delle attività, essendo stati trattati al pari di tutti gli alunni.

Quanto sopra espresso, esprime la bontà dal punto di vista pedagogico e formativo della proposta didattica sperimentale improntata nel contesto scolastico. Sono stati evidenziati alcuni aspetti che si configurano come elementi chiave nella formazione dei valori educativi ed inclusivi nella persona. Ancora, sono migliorati i presupposti utili a stimolare dei solidi legami socio-relazionali tra gli individui e tra questi e l'ambiente sociale che li circonda nel pieno rispetto delle sane condizioni pedagogiche per la costruzione di un sistema educativo efficace. Il metodo utilizzato, valorizzato dalle rispettive strategie didattiche di carattere innovativo, ha consentito di coinvolgere emotivamente gli alunni, ottenendo risultati superiori alle aspettative iniziali. Inoltre, questa esperienza ha permesso agli alunni di superare molti pregiudizi che spesso ci condizionano nelle relazioni con gli altri, favorendo così un ambiente scolastico inclusivo ed accessibile a tutti.

Si evince che l'educazione motoria e sportiva proietta ad un'educazione al movimento come manifestazione dell'intera personalità: emozioni, mente, corporeità dell'individuo si rafforzano, anche in riferimento ai diversi contesti socio-culturali,


trasmettendo valori importanti quali cooperazione, uguaglianza, socializzazione, rispetto delle regole, inducendo gli allievi ad un corretto stile di vita, ad una buona relazione con gli altri e all'affermazione del sé con il confronto competitivo.

Grazie a questo progetto didattico sperimentale è stato, inoltre, possibile accrescere quello che è il ruolo e l'importanza dell'inserimento nel programma didattico delle scuole primarie della disciplina dell'educazione motoria e sportiva; aspetto confortato anche dal parere dei diretti interessati riscontrabile chiaramente nei risultati della domanda n. 10. Si riesce, quindi, a comprendere quanto sia fondamentale un insegnante specializzato nell'organizzazione e nella attuazione di questa espressione didattica e di quanto i bambini ne sentano la necessità; ciò anche in relazione all'opportunità di stimolare il principio dell'inclusione, aiutando la scuola italiana a sviluppare la propria azione educativa nel rispetto di tale valore per tutte le persone, considerando l'accoglienza della diversità quale valore irrinunciabile in qualsiasi contesto formativo. Quest'ultima considerazione si pone come futura prospettiva di ricerca volta ad approfondire il potenziale inclusivo e sociale nel contesto scolastico della didattica motoria e sportiva proposta sempre attraverso protocolli a carattere innovativo e sperimentale.

Riferimenti Bibliografici

- Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Stiozzi, S. U., & Zuccoli, F. (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 201-209.
- Ascione, A., Di Palma, D., & Rosa, R. (2019). Innovative educational methodologies and core-competency factor. *JOURNAL OF HUMAN SPORT AND EXERCISE*, vol. 14, p. 159-168, ISSN: 1988-5202, doi: 10.14198/jhse.2019.14.Proc2.02
- Bearzi, F., & Colazzo, S. (2017). *New WebQuest: apprendimento cooperativo, comunità creativa di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*. FrancoAngeli.
- Bertagna, G. (Ed.). (2004). *Scuola in movimento: la pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università* (Vol. 25). FrancoAngeli.
- Boyce, B. A., Coker, C. A., & Bunker, L. K. (2006). Implications for variability of practice from pedagogy and motor learning perspectives: finding a common ground. *Quest*, 58(3), 330-343.
- Coco, D. (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale* (Vol. 2014, pp. 1-224). Anicia.
- Di Palma, D., & Ascione, A. (2020). Experimenting with motor and sports sciences in primary school: Innovative proposals for didactics and evaluation systems. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2proc), S162-S172. doi:https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.06
- Dumitru, A. (2018). THE STIMULATION OF CHILD PSYCHOMOTRICITY BY PLAY AND MOVEMENT. *Euromentor Journal-Studies about education*, 9(04), 84-104.
- Fiorilli, C., & Albanese, O. (Eds.). (2012). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Edizioni Erickson.
- Formenti, L. (Ed.). (2006). *Psicomotricità. Educazione e prevenzione. La progettazione in ambito socioeducativo*. Edizioni Erickson.
- Limone, P., Pace, R., & Mangione, G. R. (2016). *Dimensione didattica, tecnologica e organizzativa. La costruzione del processo di innovazione a scuola*. FrancoAngeli.
- Marzano, A., Vegliante, R., Miranda, S., & Formisano, M. A. (2017). La didattica per progetti nell'insegnamento di Metodologie e tecniche della ricerca educativa. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (19), 227-240.
- Mas, M. T., & Castellà, J. (2016). Can Psychomotricity improve cognitive abilities in infants?. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 34(1), 65-70.

- Munaro, C., & Cervellin, I. (2016). *Peer teaching e inclusione: Da insegnante a insegnante: supporto di rete per la condivisione di competenze educative*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Quennerstedt, M., Öhman, M., & Armour, K. (2014). Sport and exercise pedagogy and questions about learning. *Sport, Education and Society*, 19(7), 885-898.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente* (Vol. 1). Simone SpA.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo: attività sportive e forme intellettive*. Guida Editori.
- Sibilio, M. (2012). Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (8), 163-174.
- Vayer, P. (1992). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Armando Editore.



Movimento ed emozioni:
dalla letteratura all'analisi critica di alcuni studi.
Revisione sistematica
Movement and emotions:
from literature to a critical studies analysis.
Systematic review

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – manuela.valentini@uniurb.it

Maria Elena Mattei Gentili

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – m.matteigentili1@campus.uniurb.it

ABSTRACT

We have come to the awareness that everyone must be educated in their entirety and it becomes necessary to develop structured procedures that aim to integrate the emotional sphere in the training processes.

It is essential to accompany the students to a full knowledge of themselves and their bodies; it is through this that children find the main way to get in touch with the reality in which they are involved.

Movement and thought, physical and mental activity, are closely connected and interdependent. Therefore, movement, considered in all its meanings, is a fertile ground for emotional development.

Siamo giunti alla consapevolezza che ciascuno debba essere educato nella sua interezza e a tal fine diventa necessario sviluppare procedure strutturate che mirino a integrare la sfera emotiva nei processi formativi. È fondamentale accompagnare gli alunni ad una piena conoscenza di sé e del proprio corpo; è proprio tramite quest'ultimo che i bambini trovano la via principale per entrare in contatto con la realtà in cui sono coinvolti. Movimento e pensiero, attività fisica e mentale, sono strettamente connessi e interdipendenti. Quindi, il movimento, considerato in tutte le sue accezioni, è un terreno fertile per lo sviluppo emotivo.

KEYWORDS

Motricity - Physical education – Emotions - Emotions development - Childhood.

Motricità - Educazione fisica – Emozioni - Sviluppo emotivo - Infanzia.

1. Introduzione¹

A lungo si è ritenuto che il miglior approccio dei docenti nei confronti dei loro alunni dovesse lasciare la sfera emotiva in secondo piano e interessarsi particolarmente a quella razionale.

«La nostra vita emotiva è stata sistematicamente trascurata dalla nostra cultura. La nostra educazione, fondata su principi cartesiani, pone l'accento sui processi intellettuali e cognitivi. La felicità e il benessere, tanto desiderati da tutti, dipendono molto più dai nostri processi emotivi che da quelli intellettuali» (Freire, 2004, p.205).

Le recenti scoperte compiute dalle neuroscienze hanno messo in luce l'importanza delle emozioni nella vita quotidiana di ognuno di noi e, inoltre, hanno presentato studi empirici a sostegno dell'idea che le due sfere, emotiva e razionale, non sono contrapposte, bensì, lavorano e si plasmano reciprocamente.

Siamo giunti, quindi, alla consapevolezza che l'uomo debba essere educato nella sua interezza e a tal fine diventa necessario sviluppare procedure strutturate che mirino a integrare la sfera emotiva nei processi formativi.

Di conseguenza occorre ricercare nuovi approcci di metodi di insegnamento per poter sviluppare competenze specifiche ed efficaci nella gestione della dimensione emotiva con lo scopo di produrre effetti positivi nel processo educativo e formativo di ogni studente.

Il primo apprendimento si basa sullo sviluppo motorio, e il movimento fisico gioca un ruolo fondamentale nella creazione delle reti di cellule nervose.

«L'educazione al movimento può aiutare un bambino ad adattarsi socialmente ed emotivamente perché può fornirgli esperienze di successo e consentire interrelazioni con altri» (Frostig, 1970, pp. 9-10).

Movimento e pensiero, attività fisica e mentale, quindi, sono strettamente connessi e interdipendenti.

Parlebas afferma che l'affettività ha un ruolo fondamentale nelle condotte motorie, stabilendo che nel caso di assenza di variazioni dello stato emotivo si può ipotizzare che il soggetto è di fronte a una situazione per lui priva di senso e che quindi non genera alcuna modificazione, alcun apprendimento. L'assenza di sollecitazioni della dimensione emozionale impedisce e limita l'apprendimento (Parlebas, 1991).

Oggigiorno ci sono prove a sostegno dell'opinione che le esperienze di movimento dei piccoli siano importanti trampolini di lancio non solo per lo sviluppo della loro consapevolezza corporea ma anche per la promozione della loro immagine di sé e delle loro emozioni.

2. Metodo

Gli studi sono stati selezionati con un'attenta e scrupolosa ricerca bibliografica, effettuata da Marzo ad Ottobre 2020, nella biblioteca online di unurb, grazie a UrbIS-Urbino Integrated Search e nella piattaforma online EBSCO.

I protocolli trovati sono quarantacinque: trenta protocolli sono stati esclusi poiché non rientravano nei nostri criteri di inclusione e quindici sono i protocolli inclusi: sette di meta-analisi e otto, invece, di studi sperimentali.

1 Attribuzione delle parti. Contributo equamente distribuito, Manuela Valentini: coordinatore scientifico; Maria Elena Mattei Gentili: ricerca bibliografica.

Gli articoli di meta-analisi sono stati selezionati attraverso i seguenti motori di ricerca: ERIC (due articoli), SPORTDiscus (due articoli), eBook Collection (un articolo), Complementary Index (un articolo) e ESE - Salento University Publishing (un articolo). Paesi quali: Italia (due articoli), Spagna (due articoli) e Usa (tre articoli).

I protocolli sperimentali sono stati selezionati attraverso i seguenti motori di ricerca: APA PsycInfo (due articoli), APA PsycArticles (un articolo), ERIC (un articolo) e SPORTDiscus (quattro articoli), e, anche questi, provengono da Paesi diversi tra loro, quali: Australia, Brasile, Grecia, Francia, Inghilterra e Spagna (tre articoli). Gli alunni studiati in tali protocolli hanno un'età compresa tra i tre e i dodici anni e la durata dell'esperimento varia da due sessioni a due anni.

Gli articoli sono stati scelti secondo criteri predefiniti. Abbiamo applicato il filtro principale dell'anno di pubblicazione 2000-2020, e le parole chiave utilizzate sono state: motricità, attività motoria, educazione fisica, emozioni, sviluppo emotivo e infanzia.

Gli articoli sono scritti in: inglese, francese e spagnolo.

In questa revisione sono stati inclusi studi che trattano del gioco, della psicomotricità, del movimento e dell'educazione fisica dei bambini in età evolutiva.

Sono stati, invece, esclusi da questa revisione sistematica tutti i protocolli che facevano riferimento a determinati sport, disturbi, traumi o malattie.

3. Risultati

Dallo studio dei protocolli e dalle considerazioni dei ricercatori, abbiamo raccolto molti contributi che testimoniano e confermano l'importanza del rapporto tra movimento ed emozioni. Di seguito i macro temi individuati in questa revisione sistematica:

3.1 L'educazione fisica aiuta lo sviluppo integrale della personalità

L'educazione fisica è un veicolo inestimabile per l'educazione emotiva perché facilita l'espressione delle emozioni e queste tendono ad essere principalmente positive.

A conferma di ciò, i casi studio considerati nei seguenti articoli (Tabella 1), testimoniano il ruolo fondamentale del movimento, che acquisisce un'importante rilevanza in alcune fasi educative, soprattutto nella fase dell'infanzia.

Il campo dell'educazione fisica sembra essere un contesto adatto per gli alunni per sperimentare un vario repertorio di esperienze emotive per lo sviluppo integrale della personalità (Parlebas, 2012) a causa degli aspetti interattivi ed affettivi che accompagnano l'attività motoria.

Un individuo in una situazione motoria riceve e memorizza informazioni per immaginare, eseguire e prendere decisioni, accompagnato da un intero background di esperienze in cui esprime consciamente o inconsciamente gran parte della sua storia personale, paure, interessi, gioie; in breve, il modo peculiare di sentire la propria vita (Lagardera, Lavega, 2005).

È quindi un campo adeguato alla crescita e allo sviluppo di atteggiamenti positivi e valori individuali e sociali, permettendo di esprimere, riconoscere e modulare le proprie emozioni.

Titolo	Autori, anno	Paese	Numero bambini	Età bambini	Attività	Durata esperimento	Risultati	Motore	Rivista
2 Teaching in Physical Education: Socialization, Play and Emotions	Molina Fidel, 2012	Catalogna, Spagna	/	9-10 anni	Osservare le emozioni esibite dagli studenti in ogni situazione e confrontare le differenze risultanti	/	L'82% delle emozioni espresse sono state osservate nelle sessioni di educazione fisica, mentre solo il 18% sono state osservate nelle sessioni in aula. Le emozioni espresse nelle sessioni di educazione fisica: 66,5% e 33,5% negativo o ambiguo.	ERIC	Electronic Journal of Research in Educational Psychology, v10 n2 p755-770 2012. 16 pp
6 Play in Positive: Gender and Emotions in Physical Education	Alcaraz-Muñoz, Verónica, Roque José Ignacio Alonso, Lucas Juan Luis Yuste, 2017	Spagna	213	10-12 anni	Una partita di cooperazione-opposizione chiamato Ultimate, i giocatori erano raggruppati in due squadre uguali e dovevano passare un pallone ai compagni senza muoversi quando lo lanciavano, mentre i loro avversari cercavano di intercettare i loro passaggi. Alla fine del gioco, i giocatori hanno identificato la loro esperienza emotiva attraverso uno strumento con otto simboli grafici che rappresentano le espressioni facciali: quattro emozioni positive (felicità, gioia, umorismo e affetto) e quattro emozioni negative (tristezza, rabbia, paura e imbarazzo). In seguito sono stati raccolti commenti soggettivi. Il disegno dello studio rientra nella metodologia semi-esprienziale con un post-test, che ha raccolto dati	/	1. Gli studenti giustificano la loro esperienza emotiva positiva principalmente con le caratteristiche dell'IL del gioco, seguite da una combinazione simultanea di caratteristiche dell'IL e dell'EL, lasciando le emozioni giustificate esclusivamente dagli aspetti contestuali della pratica motoria all'ultimo posto. 2. I maschi hanno principalmente giustificato la loro esperienza di emozioni positive con aspetti dell'IL: tempo (essere vincitore o perdente) e regole. 3. Nelle loro narrazioni, le donne hanno alluso simultaneamente alle caratteristiche dell'IL e dell'EL. In base all'IL, le variabili erano tempo e relazione, quest'ultima ignorata dai ragazzi; in base all'EL, hanno citato di aver giocato con i loro amici o di aver riso durante la pratica	SPORTDiscus	Apunts: Educació Física i Esports jul-set2017, Issue 129, p51 13p.
Titolo	Autori, anno	Paese	Motore	Rivista					
3 Discovering the world through the body in the childhood. The importance of materials in the child psychomotricity	Rosario Merida Serrano, Maria de Los Angeles Olivares Garcia, Maria Elena Gonzalez-Alfaya, 2018	Cordoba, Spagna	SPORTDiscus	Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación 2018, Issue 34, p329 8p.					
4 Motor Skills in Childhood and Its Development From an Animated Physical Education: Theory and Practice	Madrone Pedro Gil, Montesinos Cristina Honrubia, Jimenez Jesus Rodenas, Jimenez Maria Llanos Rodenas, 2018	New York, USA	eBook Collection	/					
7 Gestione delle emozioni e benessere psicofisico: il ruolo dell'educazione motoria e della pratica dell'attività fisico-sportiva	Antonio Di Maglie, 2019	Italia	ESE-Salento University Publishing	Le emozioni. Atti del Workshop 2019. - ISBN 978-88-8305-159-3 - p. 11-24 - DOI Code: 10.1285/i9788883051593p11					

Tabella 1 - Fonte: elaborazione propria

3.2 Il corpo

I bambini trovano nel proprio corpo e nel suo movimento la via principale per entrare in contatto con la realtà in cui sono coinvolti, con l'ambiente circostante. In questo modo si acquisiscono le prime conoscenze relative al mondo in cui crescono e si sviluppano. Questo viene confermato dai seguenti studi (tabella 2), che ritengono che il corpo diventi quindi veicolo e strumento per l'esplorazione, l'interazione, la comunicazione, la scoperta e, in ultima analisi, l'apprendimento.

Il protocollo «Experiencing emotion: Children's perceptions, reflections and

self-regulation» sottolinea che la mente, le emozioni e i processi corporei non sono separati e che l'uno influenza l'altro attraverso interazioni sottili e complicate.

Ma, come ricordato nell'articolo «Discovering the world through the body in the childhood», bisogna prestare attenzione ai diversi momenti di maturazione. Lo sviluppo motorio è una conquista naturale che si rafforza gradualmente attraverso il desiderio di interagire con il proprio corpo e con la realtà che ci circonda.

Inoltre, muovere il corpo attraverso diverse posizioni e usarlo in modo diverso può influenzare il nostro atteggiamento emotivo (Cacioppo, Priester, Bertson, 1993).

«Riabilitando il corpo, siamo condotti, attraverso lo stesso processo, a riabilitare l'emozione. Il culto dell'emozione e il culto del corpo sono i due volti di una stessa rivoluzione della mentalità. Il vantaggio dell'emozione e, infatti, di partecipare al tempo della vita dell'anima e di quella del corpo» (Lacroix, 2002, p. 35).

Il corpo non è «assimilabile a una cosa, ad un oggetto, ma è un corpo segnato dal tempo, vissuto, soggettivato, che nelle sue dimensioni plastiche e atletiche, materiali ed emotive, reali e immaginate, intime e relazionali, costituisce un ancoraggio all'interno del processo di costruzione identitaria, giocando dunque un ruolo importante nello sviluppo integrale della personalità di un soggetto» (Ferante, Sartori, 2011, pp. 6-7).

Titolo	Autori, anno	Paese	Numero bambini	Età bambini	Attività	Durata esperimento	Risultati	Motore	Rivista	
5	Experiencing emotion: Children's perceptions, reflections and self-regulation	Jennifer Leigh, 2017	Canterbury Inghilterra	22	4-11 anni	Educazione al movimento somatico: giochi evolutivi, esercizi di yoga, anatomia incarnata, lavorare con immagini o testi come ispirazione per il movimento ed esercizi specificamente progettati per esplorare le emozioni e le reazioni dei bambini alle emozioni degli altri nel lavoro di coppia e di gruppo.	2 anni	I bambini nello studio hanno mostrato una varietà di emozioni attraverso il movimento e l'espressione. Si sono sentiti in grado di condividere le loro esperienze sia verbalmente che attraverso il disegno e la scrittura riflessivi. La mente, le emozioni e i processi corporei non sono separati e l'uno influenza l'altro attraverso interazioni sottili e complicate.	APA Psychnfo	Body, Movement and Dance in Psychotherapy, Vol 12(2), Apr, 2017, pp. 128-144.
Titolo	Autori, anno	Paese	Motore	Rivista						
4	Motor Skills in Childhood and Its Development From an Animated Physical Education: Theory and	Madrona Pedro Gil, Montesinos Cristina, Jimenez Jesus Rodenas, Jimenez Maria Llanos	New York, USA	eBook Collection	/					
6	Combining the Skill Themes Approach with Teaching Personal and Social Responsibility to Teach Social and Emotional	K. Andrew R. Richards, Victoria Nicole Ivy, Paul M. Wright, Emily Jerris, 2019	USA	ERIC	Journal of Physical Education, Recreation & Dance, v90 n3 p35-44 2019. 10					
7	Gestione delle emozioni e benessere psicofisico: il ruolo dell'educazione motoria e della pratica dell'attività	Antonio Di Maglie, 2019	Italia	ESE - Salento University Publishing	Le emozioni. Arti del Workshop 2019. - ISBN 978-88-8305-159-3 - p. 11-24 -					

Tabella 2 - Fonte: elaborazione propria

3.3 Il gioco per esprimere le emozioni

Secondo Vygotskij il gioco è un'attività fondamentale per il bambino, che non può essere ridotta solo a una dimensione cognitiva, ma che coinvolge lo sviluppo affettivo, emotivo e sociale. È con il gioco che egli entra in relazione con il mondo e con le persone e costruisce relazioni.

Molto spesso viene sottovalutato e considerato dagli adulti come banale, in realtà, siamo di fronte a un fenomeno importante nella vita del piccolo, è attraverso il gioco che può sperimentare, imparare, apprendere, organizzare i propri processi di pensiero, per mantenere viva e costante l'attenzione e la motivazione al compito.

Numerosi studi analizzati (tabella 3) sono concordi nell'affermare che il gioco motorio sia uno strumento perfetto per lo sviluppo emotivo dell'alunno.

Inoltre, nell'articolo «The emotional experience of primary school students in physical education» viene sottolineato che, indipendentemente dalla loro natura, i giochi generano stati di benessere, poiché le caratteristiche stesse del gioco motorio sono strettamente legate alle esperienze emotive positive. Tuttavia, giocare giochi socio-motori aumenta ulteriormente le emozioni positive, principalmente per la cooperazione tra i giocatori, ma anche perché la logica interna delle situazioni motorie cooperative guida i giocatori a partecipare attivamente al dialogo, all'empatia, al processo decisionale condiviso e alla continua comunicazione motoria con i compagni di squadra per raggiungere gli obiettivi del gioco (Alonso, Lagardera, Lavega e Etxebeste, 2018).

Titolo	Autori, anno	Paese	Numero bambini	Età bambini	Attività	Durata esperimento	Risultati	Motore	Rivista
2 Teaching in Physical Education: Socialization, Play and Emotions	Molina Fidel, 2012	Catalogna, Spagna	/	9-10 anni	Osservare le emozioni esibite dagli studenti in ogni situazione e confrontare le differenze risultanti	/	L'82% delle emozioni espresse sono state osservate nelle sessioni di educazione fisica, mentre solo il 18% sono state osservate nelle sessioni in aula. Le emozioni espresse nelle sessioni di educazione fisica: 66,5% e 33,5% negativo o ambiguo.	ERIC	Electronic Journal of Research in Educational Psychology, v10 n2 p755-770 2012. 16 pp
6 Play in Positive: Gender and Emotions in Physical Education	Alcaraz-Muñoz Verónica, Roque José Ignacio Alonso, Lucas Juan Luis Yuste, 2017	Spagna	213	10-12 anni	Una partita di cooperazione-opposizione chiamato Ultimate, i giocatori erano raggruppati in due squadre uguali e dovevano passare un pallone ai compagni senza muoversi quando lo lanciavano, mentre i loro avversari cercavano di intercettare i loro passaggi. Alla fine del gioco, i giocatori hanno identificato la loro esperienza emotiva attraverso uno strumento con otto simboli grafici che rappresentano le espressioni facciali: quattro emozioni positive (felicità, gioia, umorismo e affetto) e quattro emozioni negative (tristezza, rabbia, paura e imbarazzo). In seguito sono stati raccolti commenti soggettivi. Il disegno dello studio rientra nella metodologia semi-sperimentale con un post-test, che ha raccolto dati quantitativi insieme a commenti qualitativi soggettivi.	/	1. Gli studenti giustificano la loro esperienza emotiva positiva principalmente con le caratteristiche dell'IL del gioco, seguite da una combinazione simultanea di caratteristiche dell'LE e dell'EL, lasciando le emozioni giustificate esclusivamente dagli aspetti contestuali della pratica motoria all'ultimo posto. 2. I maschi hanno principalmente giustificato la loro esperienza di emozioni positive con aspetti dell'IL: tempo (essere vincitore o perdente) e regole. 3. Nelle loro narrazioni, le donne hanno alluso simultaneamente alle caratteristiche dell'LE e dell'EL. In base all'LE, le variabili erano tempo e relazione, quest'ultima ignorata dai ragazzi; in base all'EL, hanno citato di aver giocato con i loro amici o di aver riso durante la pratica motoria.	SPORTDiscus	Apunts: Educació Física i Esports jul-set2017. Issue 129. p51 13p.

8	The emotional experience of primary school students in physical education	Founaud MP, Gonzalez-Audicic Audicana C., 2020	Spagna	60	9-10 anni	Per registrare le emozioni è stato utilizzato il questionario chiamato Games Emotion Scale (GES); è composto da una scala di 13 emozioni, che devono essere valutate secondo una scala Likert da 0 a 10, dove 0 è molto poco d'accordo e 10 totalmente d'accordo. Si effettuano le tre sessioni su cui potranno essere giocati i diversi giochi e la successiva raccolta dati. Nella prima sessione, sono stati giocati due giochi cooperativi. Nella seconda sono stati eseguiti due giochi del dominio psicomotorio. E nella terza si sono svolti i giochi del dominio dell'opposizione. Alla fine di ogni sessione, i partecipanti hanno compilato la scala di valutazione delle emozioni suscitate.	3 sessioni	L'analisi descrittiva dei dati ha permesso di affermare che le emozioni positive sono maggiori delle altre indipendentemente dalle tipologie di gioco secondo i domini di azione. Tuttavia, il risultato è maggiore nei giochi cooperativi e psicomotori che nei giochi di pura opposizione.	SPORTDis	Journal of Sport & Health Research 2020 Supplement, Vol. 12, p15 9p.
	TITOLO	Autori, anno	Paese	Motore	Rivista					
2	A project for the education psychomotor for developmental age	Francesco Perrotta, 2011	Perugia, Italia	SPORTDis	Journal of Physical Education & Sport / Citius Altius Fortius 20 11, Vol. 11 Issue					
4	Motor Skills in Childhood and Its Development From an Animated Physical Education: Theory and	Madrona Pedro Gil, Montesinos Cristina Honrubia, Jimenez Jesus Rodenas, Jimenez Maria Llanos	New York, USA	eBook Collection	/					
6	Combining the Skill Themes A approach with Teaching Personal and Social Responsibility to Teach Social and Emotional	K. Andrew R. Richards, Victoria Nicole Ivy, Paul M. Wright, Emily Jerris, 2019	USA	ERIC	Journal of Physical Education, Recreation & Dance, v90 n3 p35-44 2019. 10					

Tabella 3 - Fonte: elaborazione propria

3.4 La progettazione e il ruolo dell'insegnante

Da alcuni studi selezionati (Tabella 4) viene sottolineata la necessità di rendere educativa la pratica motoria e sportiva: la pratica motoria non deve essere vista semplicemente come fatto tecnico e fisico, ma deve integrare esperienze formative che coinvolgano il soggetto nella sua interezza, attraverso figure competenti non soltanto sul piano delle prestazioni atletiche ma anche su quello della progettazione didattica.

Il contesto sportivo, attraverso la sua dimensione strutturata e rituale, permette la sperimentazione di vissuti di gratificazione, di rinforzo, di rassicurazione, ma contemporaneamente permette di provare, in prima persona, esperienze di negatività, di frustrazione e ansia. A tal fine, risulta fondamentale che nell'educazione sportiva gli operatori considerino l'esperienza nel suo potenziale globale.

Quindi gli insegnanti diventano ricercatori piuttosto che essere considerati semplicemente i trasmettitori della conoscenza ricevuta (Moll, Amanti, Neff e González, 1992).

Tutti i bambini meritano pari opportunità per sviluppare la loro autoefficacia e responsabilità sociale, mentre imparano attraverso e sul movimento. Considerando che la percezione della competenza influenzerà il grado in cui si manterrà

l'impegno in un determinato compito, è importante che gli specialisti dell'educazione prescolare riconoscano che nessuno sarà disposto a investire tempo e sforzi in un'attività per la quale si ha sentore di un eventuale fallimento. Sono necessari ambienti stimolanti e attivi che possano nutrire, tenere presenti tutti gli stili di apprendimento degli allievi così da aiutarli a sviluppare le loro capacità psicomotorie reali e percepite, educandoli a diventare abili nei movimenti ed emotivamente equilibrati.

Titolo	Autori, anno	Paese	Numero bambini	Età bambini	Attività	Durata esperimento	Risultati	Motore	Rivista
2 Teaching in Physical Education: Socialization, Play and Emotions	Molina Fidel, 2012	Catalogna, Spagna	/	9-10 anni	Osservare le emozioni esibite dagli studenti in ogni situazione e confrontare le differenze risultanti	/	L'82% delle emozioni espresse sono state osservate nelle sessioni di educazione fisica, mentre solo il 18% sono state osservate nelle sessioni in aula. Le emozioni espresse nelle sessioni di educazione fisica: 66,5% e 33,5% negativo o ambiguo.	ERIC	Electronic Journal of Research in Educational Psychology, v10 n2 p755-770 2012. 16 pp
4 Effect of a psychomotor program on the motor proficiency and self-perceptions of preschool children	Marouli Anna, Papavasiliou Glykeria-Erato, Dania Aspasia, Venetsanou Fotini, 2016	Atene, Grecia	29	3,5-5 anni	L'addestramento al movimento ritmico (p. Es. Battere le mani e battere i piedi al ritmo, muoversi in risposta all'accompagnamento musicale, ecc.) è stato utilizzato per lo sviluppo della consapevolezza ritmica, mentre la finzione e il dramma sono stati utilizzati per lo sviluppo della coordinazione e abilità socio-affettive. In ogni lezione sono stati inclusi giochi di squadra non competitivi con un focus sul lavoro di gruppo, la creatività individuale e la partecipazione volontaria.	8 settimane	Questo studio ha confermato che l'implementazione di programmi psicomotori all'interno dei curricula prescolari crea le condizioni per lo sviluppo dei bambini, sia nel dominio motorio che in quello socio-affettivo. Tuttavia, cambiamenti significativi possono verificarsi solo quando la durata dell'intervento è superiore a due mesi, in modo che ci sia tempo sufficiente affinché tutti gli aggiustamenti psicomotori necessari avvengano senza intoppi e senza sforzi.	SPORTDiscus	Journal of Physical Education & Sport
Titolo	Autori, anno	Paese	Motore	Rivista					
4 Motor Skills in Childhood and Its Development From an Animated Physical Education: Theory and Practice	Madrona Pedro Gil, Montesinos Cristina, Honnubia, Jimenez Jesus Rodenas, Jimenez Maria Llanos Rodenas, 2018	New York, USA	eBook Collection	/					
7 Gestione delle emozioni e benessere psicofisico: il ruolo dell'educazione motoria e della pratica dell'attività fisico-sportiva	Antonio Di Maglie, 2019	Italia	ESE - Salento University Publishing	Le emozioni. Atti del Workshop 2019. - ISBN 978-88-8305-159-3 - p. 11-24 - DOI: Code: 10.1285/i9788883051593p11					

Tabella 4 - Fonte: elaborazione propria

3.5 La socializzazione

Un altro elemento distinto in alcuni degli articoli da noi selezionati è l'importanza della relazione con l'altro, della socializzazione (Tabella 5).

La motricità stimola il movimento intenzionale, creativo, significativo, favorendo la consapevolezza di sé; stimola l'esperienza dell'azione e questa si connette con se stessi, con gli altri e con l'ambiente. Questo approccio ecosistemico significa che il movimento deve essere consapevole. Le esperienze e le attività di insegnamento attraverso il linguaggio del corpo dovrebbero essere guidate da

contenuti diversi, creativi e intenzionali, dando significato a un processo di costruzione dell'identità.

Nell'articolo «Teaching in Physical Education: Socialization, Play and Emotions» la ricerca mostra come, lavorando sulle emozioni nell'Educazione Fisica, contribuamo con elementi positivi alla socializzazione.

Titolo	Autori, anno	Paese	Numero bambini	Età bambini	Attività	Durata esperimento	Risultati	Motore	Rivista
2 Teaching in Physical Education: Socialization, Play and Emotions	Molina Fidel, 2012	Catalogna, Spagna	/	9-10 anni	Osservare le emozioni esibite dagli studenti in ogni situazione e confrontare le differenze risultanti	/	L'82% delle emozioni espresse sono state osservate nelle sessioni di educazione fisica, mentre solo il 18% sono state osservate nelle sessioni in aula. Le emozioni espresse nelle sessioni di educazione fisica: 66,5% e 33,5% negativo o ambiguo.	ERIC	Electronic Journal of Research in Educational Psychology, v10 n2 p755-770 2012. 16 pp
4 Effect of a psychomotor program on the motor proficiency and self-perceptions of preschool children	Marouli Anna, Papavasileiou Glykeria-Erato, Dania Aspasia, Venetsanou Fotini, 2016	Atene, Grecia	29	3,5-5 anni	L'addestramento al movimento ritmico (p. Es., Battere le mani e battere i piedi al ritmo, muoversi in risposta all'accompagnamento musicale, ecc.) è stato utilizzato per lo sviluppo della consapevolezza ritmica, mentre la finzione e il dramma sono stati utilizzati per lo sviluppo della coordinazione e abilità socio-affettive. In ogni lezione sono stati inclusi giochi di squadra non competitivi con un focus sul lavoro di gruppo, la creatività individuale e la partecipazione volontaria.	8 settimane	Questo studio ha confermato che l'implementazione di programmi psicomotori all'interno dei curricula prescolari crea le condizioni per lo sviluppo dei bambini, sia nel dominio motorio che in quello socio-affettivo. Tuttavia, cambiamenti significativi possono verificarsi solo quando la durata dell'intervento è superiore a due mesi, in modo che ci sia tempo sufficiente affinché tutti gli aggiustamenti psicomotori necessari avvengano senza intoppi e senza sforzi.	SPORTDiscus	Journal of Physical Education & Sport
7 Relational psychomotricity as a foster of psycho-affective development and socialization in children's education students	Brito Santos Halon, Bastos Joao Renato, Oliveira Carvalho Juliana, 2019	Brasilia, Brasile	21	5 anni	Ogni sessione è iniziata con un rito d'ingresso, in cui sono state date le regole di convivenza, poi è stato dato spazio per la sessione, dove si studiavano le relazioni tra i bambini dagli oggetti disposti durante le sessioni / classi e la mediazione pedagogica relazionale dell'insegnante nelle situazioni di gioco tra gli studenti, e per la chiusura, è stato fatto il rituale di uscita, momento in cui i bambini hanno disegnato i loro disegni di come era la classe per loro.	8 lezioni	Le lezioni di psicomotricità relazionale hanno contribuito ai bambini sia in termini di sviluppo integrale che di formazione personale.	SPORTDiscus	Revista Brasileira de Ciência e Movimento: RBCM 2019, Vol. 27 Issue 2, p83 14p.
Titolo	Autori, anno	Paese	Motore	Rivista					
1 Young Children and Movement: The Power of Creative Dance	Connie Bergstein Dow, 2010	USA	ERIC	Young Children, v65 n2 p30-35 Mar 2010. 6 pp.					
4 Motor Skills in Childhood and Its Development From an Animated Physical Education: Theory and Practice	Madrona Pedro Gil, Montesinos Cristina, Honrubia, Jimenez Jesus Rodenas, Jimenez Maria Llanos Rodenas, 2018	New York, USA	eBook Collection	/					
5 Movement: A Language for Growing	Delors Canabate, Jordi Colomer, Javier Olivera, 2018	Girona, Barcellona Catalogna, Spagna	Complementary Index	Apuntes: Educació Física i Esports; oct-des2018, Issue 134, p146-155, 10p					

Tabella 5 - Fonte: elaborazione propria

3.6 La percezione

I seguenti studi (tabella 6) affermano che la percezione emotiva del movimento è innescata per i movimenti cosiddetti più elementari, fin dall'infanzia. Infatti, la ricerca converge a stabilire un legame tra la percezione del movimento e l'espressione emotiva.

I risultati mostrano che fin dall'infanzia, la percezione di un movimento, per quanto elementare, influenza emotivamente i successivi processi cognitivi e questo in modo diverso a seconda del tipo di valenza emotiva considerata.

La percezione è un evento fondamentalmente cognitivo, che si verifica a causa delle sensazioni provenienti dal proprio corpo e dallo stimolo esterno. Nei bambini la percezione è strettamente collegata agli aspetti senso-motori e la vita sensibile contribuisce allo sviluppo della percezione.

Uno degli aspetti chiave all'interno della percezione è la significazione. La percezione implica l'interpretazione delle informazioni e la costruzione di oggetti dotati di significato. Si tratta di riacquisire le proprie conoscenze, operare su di esse, costruire nuovi apprendimenti e saperli esprimere. In questo senso, si verifica un apprendimento significativo, a partire dalla conoscenza precedente.

Titolo	Autori, anno	Paese	Numero bambini	Età bambini	Attività	Durata esperimento	Risultati	Motore	Rivista
1 Motor coordination and social-emotional behavior in preschool-aged children.	Piek, Jan P.; Bradbury, Greer S.; Ekeley, Sharon C.; Tate, Lucinda; 2008	Perth, Australia	40	3-5 anni	Inizialmente ai bambini è stato somministrato il MAND, che ha richiesto circa un'ora a seconda della competenza del bambino e dell'attenzione al compito. In una seconda sessione, sono stati somministrati ERS e WPPSI. Il regime di split test tiene conto dell'età e dei livelli di concentrazione dei bambini.	/	Sono state trovate forti correlazioni tra i compiti di riconoscimento emotivo e sia VIQ che PIQ. Questi risultati sono coerenti con uno studio che indaga sulle differenze evolutive nella relazione tra diverse abilità, in cui sono state trovate correlazioni significative tra variabili motorie, cognitive, linguistiche ed emotive tra i tre e cinque anni.	APA PsycInfo	International Journal of Disability, Development and Education, Vol 55(2), Jun, 2008, pp. 143-151.
3 Movement-emotion: Emotional Perception of elementary movement. Study on a population of school age children.	Gaëlle Pödevin e Stéphane Rusinek, 2013	Lille Nord, Francia	90	9-12 anni	Disco nero in movimento su uno schermo che seguiva una delle tre direzioni precedentemente associate a valenza emotiva positiva, negativa o neutra. Compito di conteggio cognitivo dei numeri.	2 sessioni	Esiste davvero una percezione emotiva fin dall'infanzia su movimenti così elementari (non "biologici"). Gli studiosi hanno riscontrato i seguenti risultati: I bambini attribuiscono una valenza emotiva al movimento "positivo"; Il compito di conteggio è influenzato dalla percezione del movimento "negativo".	APA PsycArticles	Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale, Vol 67(4), Dec, 2013, pp. 248-252.
4 Effect of a psychomotor program on the motor proficiency and self-perceptions of preschool children	Marouli Anna, Papavasileiou Glykeria-Erato, Dunia Aspasia, Venetsanou Fotini, 2016	Atene, Grecia	29	3,5-5 anni	L'addestramento al movimento ritmico (p. Es., Battere le mani e battere i piedi al ritmo, muoversi in risposta all'accompagnamento musicale, ecc.) è stato utilizzato per lo sviluppo della consapevolezza ritmica, mentre la finzione e il dramma sono stati utilizzati per lo sviluppo della coordinazione e abilità socio-affettive. In ogni lezione sono stati inclusi giochi di squadra non competitivi con un focus sul lavoro di gruppo, la creatività individuale e la partecipazione volontaria.	8 settimane	Questo studio ha confermato che l'implementazione di programmi psicomotori all'interno dei curricula prescolari crea le condizioni per lo sviluppo dei bambini, sia nel dominio motorio che in quello socio-affettivo. Tuttavia, cambiamenti significativi possono verificarsi solo quando la durata dell'intervento è superiore a due mesi, in modo che ci sia tempo sufficiente affinché tutti gli aggiustamenti psicomotori necessari avvengano senza intoppi e senza sforzi.	SPORTDiscus	Journal of Physical Education & Sport
5 Experiencing emotion: Children's perceptions, reflections and self-regulation	Jennifer Leigh, 2017	Canterbury, Inghilterra	22	4-11 anni	Educazione al movimento somatico: giochi evolutivi, esercizi di yoga, anatomia incamata, lavorare con immagini o testi come ispirazione per il movimento ed esercizi specificamente progettati per esplorare le emozioni e le reazioni dei bambini alle emozioni degli altri nel lavoro di coppia e di gruppo.	2 anni	I bambini nello studio hanno mostrato una varietà di emozioni attraverso il movimento e l'espressione. Si sono sentiti in grado di condividere le loro esperienze sia verbalmente che attraverso il disegno e la scrittura riflessivi. La mente, le emozioni e i processi corporei non sono separati e l'uno influenza l'altro attraverso interazioni sottili e complicate.	APA PsycInfo	Body, Movement and Dance in Psychotherapy, Vol 12(2), Apr, 2017, pp. 128-144.

Titolo	Autori, anno	Paese	Motore	Rivista					
2	A project for the education psychomotor for developmental age	Francesco Perrotta, 2011	Perugia, Italia	SPORTDiscus	Journal of Physical Education & Sport / Citius Altius Fortius 2011, Vol. 11 Issue				
4	Motor Skills in Childhood and Its Development From an Animated Physical Education: Theory and	Madrona Pedro Gil, Montesinos Cristina Honrubia, Jimenez Jesus Rodenas, Jimenez Maria Llanos	New York, USA	eBook Collection	/				

Tabella 6 - Fonte: elaborazione propria

4. Considerazioni

Dallo studio degli articoli inclusi nella nostra revisione si evidenzia il ruolo cruciale della relazione tra movimento ed emozioni. Il rapporto tra movimento e sviluppo emotivo è un'area di ricerca scientifica di crescente interesse, come si evidenzia dal notevole numero di studi sperimentali e di meta-analisi pubblicati dal 2000 al 2020.

In questo lavoro abbiamo voluto concentrarci su tale tema perché riteniamo fondamentale sottolineare il ruolo che le emozioni rivestono nell'ambito della motricità e nello sviluppo complessivo dell'individuo.

Ogni studio, preso da noi in considerazione, analizza con criteri differenti, il rapporto tra il movimento e le emozioni, infatti, quattro studi trattano la relazione analizzando programmi psicomotori, sette attraverso l'educazione fisica; uno studio attraverso l'educazione al movimento somatico, uno attraverso la coordinazione motoria, uno attraverso la danza creativa ed infine uno attraverso la percezione emotiva del movimento.

Mettendo a confronto le ricerche incluse nella nostra revisione sistematica, sono emerse sei tematiche principali, che, secondo le nostre riflessioni, sono le aree su cui soffermarsi per raggiungere la consapevolezza dell'effettiva relazione tra movimento ed emozioni e quanto questa interazione abbia un potenziale educativo.

L'educazione fisica e il gioco motorio, ad esempio, oltre alla dimensione cognitiva, coinvolgono lo sviluppo affettivo, emotivo e sociale.

L'analisi descrittiva dei dati riguardanti l'aspetto ludico, ha permesso di affermare che le emozioni positive sono maggiori delle altre indipendentemente dalle tipologie di gioco secondo i domini di azione. Tuttavia, il risultato è maggiore nei giochi cooperativi e psicomotori che nei giochi di pura opposizione.

È fondamentale accompagnare gli alunni ad una piena conoscenza di sé e del proprio corpo; è proprio tramite quest'ultimo che i bambini trovano la via principale per entrare in contatto con la realtà in cui sono coinvolti.

Il movimento, considerato in tutte le sue accezioni, è un terreno fertile per lo sviluppo della socializzazione.

Infine, la progettazione da parte dell'insegnante è di fondamentale importanza e deve mirare a creare ambienti di apprendimento stimolanti e attivi che possano nutrire ed accompagnare gli step di apprendimento degli studenti. La creazione di tali ambienti li aiuterà a sviluppare le loro capacità psicomotorie reali e percepite, educandoli a diventare abili nel movimento ed emotivamente equilibrati.

Nonostante il crescente interesse e numero di studi relativo al rapporto tra

movimento ed emozioni, riteniamo necessario proseguire con le sperimentazioni sul campo, per poter acquisire un maggior numero di dati.

5. Conclusioni

Dall'analisi della letteratura e dagli studi inclusi nella revisione sistematica abbiamo evidenziato l'importanza della relazione tra movimento ed emozioni.

L'educazione fisica, il movimento, il corpo hanno tutte le caratteristiche necessarie per essere una buona risorsa educativa che se sommati alle emozioni diventano gli strumenti essenziali per il corretto sviluppo delle capacità in toto e della personalità in età prescolare e scolare.

Le esperienze e le attività di insegnamento attraverso il movimento del corpo dovrebbero essere comprensive e guidate da attività diverse, creative e intenzionali, dando significato a un processo di costruzione dell'identità e dell'emotività.

In linea con tutto ciò, è essenziale realizzare progettazioni legate al movimento tenendo conto della diversità dei modelli, stili di apprendimento degli alunni.

Sulla base di queste conclusioni, risulta necessario rivolgere, nelle scuole, particolare attenzione all'ambito della motricità, in quanto, come evidenziato dall'analisi critica degli studi della revisione sistematica, essa rappresenta una delle competenze chiave per favorire lo sviluppo emotivo e non solo.

C'è la necessità di riflettere sulle metodiche di insegnamento, tradizionali e nuove, confrontandole, che mirino ad integrarsi alla sfera razionale, emotiva e motoria, valutando i diversi stili di apprendimento e di personalità degli allievi,

Negli ultimi anni si è osservato un crescente interesse da parte della comunità scientifica e di conseguenza anche degli insegnanti e degli educatori, sulle tematiche affrontate in questo studio. Risulta però necessario investire nella ricerca e nella formazione per attuare il cambiamento e spostare il focus dell'apprendimento da sola sfera razionale ad un apprendimento che concili mente e corpo, razionalità ed emotività.

Riferimenti bibliografici

- Alonso, J., et al (2018). *Emorregulacion y pedagogia de las conductas motrices*. *Accion Motriz*, 21, 67-76.
- Cacioppo, J., Priester, J. e Berntson, G. (1993). *Rudimentary derterminants of attitudes. II: Arm flexion and extension have differential effects on attitudes*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1),5-17.
- Ferrante, A., Sartori, D. (2011). *Per un'analisi del dispositivo strutturale dell'educazione sportiva*. *Educazione fisica e sportiva ed educazione integrale della persona*. Cqia Rivista, numero III. Bergamo: Università degli studi di Bergamo.
- Freirem P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Saperi necessari per la pratica educativa. Torino: EGA.
- Frostig, M. (1970). *Movement education: Theory and practice*, Chicago: Follet education Corp, pp.9, 10
- Lacroix, M. (2002). *Il culto dell'emozione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lagardera, F., Lavega, P. (2005). *La educacion fisica como pedagogia de las conductas motrices*. *Revista Tandem Didactica de la educacion fisica*, 18, 79-101.
- Moll, L., et al (1992). *Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Parlebas, P. (1991). *Didactique et logique interne des APS*. *Revue EPS*, 228, 9-14.
- Parlebas, P. (2012). *Juegos, deporte y sociedad*. *Lexico de la praxiologia motriz*. Barcelona: Paidotribo.



Motor and environmental education: legislation and developments in the School

Educazione motoria e ambientale: legislazione e sviluppi nella Scuola

Ario Federici

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo -ario.federici@uniurb.it

Luca Federici

Giurista - luca.federici1992@gmail.com

ABSTRACT

In this work, motor activity in the natural environment is taken into consideration, its effectiveness for a correct lifestyle; training and education, for a sustainable development of the human being. The common thread is represented by the holistic and multi-systemic vision, which connects man to the environment with coordinated interdisciplinary content and paths. An environmental education that sees the school as a protagonist through the movement in the acquisition of values, attitudes, experiences with awareness and attention to the environment. An active school with educational purposes where movement in its various forms is pre-eminent, integrated with interdisciplinary activities of research, observation, study, exploration and discovery of natural phenomena. In order to understand its evolution in Italy, it was useful to frame the problem in a wide historical and legislative space by attempting an epistemological approach and connection in order to seek a correct methodological and didactic sequence of this interesting binomial not only culturally but as an authentic lifestyle.

In questo lavoro si prende in considerazione l'attività motoria in ambiente naturale, la sua efficacia per un corretto stile di vita; formazione e educazione, per uno sviluppo sostenibile dell'essere umano. Il filo conduttore è rappresentato dalla visione olistica e plurisistemica, che collega l'uomo all'ambiente con contenuti e percorsi interdisciplinari coordinati tra loro. Un'educazione ambientale che vede la scuola protagonista attraverso il movimento nell'acquisizione di valori, atteggiamenti, esperienze con consapevolezza ed attenzione verso l'ambiente. Una scuola attiva con fini educativi ove è preminente il movimento nelle sue diverse forme, integrato con attività interdisciplinari di ricerca, osservazione, studio, esplorazione e scoperta dei fenomeni naturali. Al fine di comprenderne l'evoluzione in Italia, è stato utile inquadrare il problema in un ampio spazio storico e legislativo tentando un approccio e collegamento epistemologico onde ricercare una giusta sequenza metodologica e didattica di questo interessante binomio non solo culturalmente ma come autentico stile di vita.

KEYWORDS

Motor activity, Environmental education, Sustainable development, Interdisciplinarity, Legislation.

Attività motoria, Educazione ambientale, Sviluppo sostenibile, Interdisciplinarietà, Legislazione.

1. Introduzione¹

Praticare attività motoria in ambiente naturale significa sviluppare e mantenere attive a tutte le età, le capacità relative alle funzioni senso percettive a cui sono connessi i procedimenti di ingresso e di analisi degli stimoli e delle informazioni. Il diretto e peculiare contatto fisico con gli elementi biotici ed abiotici dei vari ecosistemi stimolerà la componente emotiva, sensoriale e la gioia cinestesica di possedere un corpo vivo, dinamico, efficiente. Il contatto con gli elementi naturali offre alla Persona, a tutte le età, seppur filtrato dai dati delle diverse esperienze anche culturali vissute, un modo significativo di vivere il movimento. L'esercizio fisico sarà integrato da attività interdisciplinari, di ricerca, di studio, osservazione, non banali acquisizioni mnemoniche ma sopportate nel campo da una metodologia deduttiva ed induttiva che consentirà alla persona di partecipare alla "scoperta" dell'ambiente, dei fenomeni naturali e dell'interazione antropica. In quasi mezzo secolo si sono succeduti, dopo lunghe discussioni, una serie di interventi legislativi, di circolari che hanno investito la Scuola sull'importanza dell'Educazione Ambientale (EA) per la formazione delle giovani generazioni. Studi e ricerche incentivate dagli organismi internazionali come l'UNESCO, l'Unione Europea, il Consiglio d'Europa, con una serie di convegni sulle tematiche. A titolo storico, per comprendere quanto lungo e difficile ancora ad essere compiuti questi obiettivi, ricordiamo ai primordi, la conferenza sulla salvaguardia della natura e delle risorse naturali del lontano 1965, organizzata dall'Unione Internazionale per la Conservazione della Natura e delle sue risorse (IUCN), che segnò di fatto l'inizio dell'educazione ambientale nella scuola. Seguirono poi tutta una serie di conferenze sull'EA di cui ricordiamo quella di Carson City (Nevada) del 1970; poi nel 1971 in Svizzera; 1972 a Stoccolma, nel 1973 a Vienna, con il Consiglio d'Europa. Nel 1974 l'UNEP lanciò un programma internazionale da cui trassero origine i maggiori sviluppi Internazionali per l'EA.

2. Interventi legislativi in Italia

In Italia nel 1971 si assiste, a livello istituzionale, ai primi timidi dibattiti politici e conferenze da parte dell'Assemblea del Senato della Repubblica dal tema emblematico "Problemi dell'ecologia" (Senato Repubblica Italiana, 1971). A partire dall'anno scolastico 1977/78 venne avviato un progetto pilota per l'EA nella scuola, siglato un importante accordo tra i Ministeri della Pubblica Istruzione dei nove

¹ **Attribuzione delle parti.** Il presente lavoro, pur essendo frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti, può essere così attribuito: Ario Federici impianto metodologico-didattico e pedagogico; Luca Federici parte giuridica-legislativa.

stati membri della CEE. Seguirono poi vari incontri tra le scuole partecipanti, quali i seminari di Hertfordshire (GB) del 1978, nel 1979 a Rovereto, nel 1980 a Lussemburgo e a Parigi nel 1981. Soltanto nel 1986 in Italia venne istituito in Italia il Ministero per l' Ambiente, nel 1987/1988 fu decretato l'anno Europeo dell'ambiente ed in quella occasione fu un fiorire di iniziative, con il fine di porre la questione ecologica al centro del modello di civiltà, ascoltando e soppesando la voce di tutte le componenti sociali che accampavano diritti sull'ambiente: da quella che rivendicava il diritto a consumare e manipolare le risorse naturali, a quelle che rivendicavano il diritto-dovere di rispettare e valorizzare la natura. Sulla spinta di una maggiore sensibilità radicata nella coscienza individuale e collettiva, si sono fatte poi largo, tutte una serie di interventi legislativi coinvolgendo la scuola, come la C.M. n. 263 del 1986; la circolare n. 49 prot. 996 del 1989 del MPI riguardante un protocollo d'intesa ove si evinceva "... L'educazione ambientale deve stimolare negli studenti una particolare sensibilità per i problemi legati all'ambiente, al fine di creare una cultura che trasformi la visione antropocentrica del rapporto uomo natura in quella biocentrica che considera l'uomo quale componente della biosfera". Una "nuova cultura" quindi che deve portare i giovani a nuovi comportamenti diretti alla salvaguardia dell'ambiente e all'uso razionale delle risorse naturali partendo dalla concezione dell'ambiente come patrimonio comune della Nazione e della umanità che va correttamente fruito e gestito con la partecipazione di tutti i cittadini. Possiamo riflettere come già in questa circolare vi fosse l'importanza di un concetto di trasversalità dell'EA e quindi di interdisciplinarietà, in una visione che successivamente, a oggi, viene riassunta in olistica. Altri interventi legislativi si sono succeduti: in particolare nel 1993 con le circolari n. 4102 e la n. 346; inoltre con la n. 149 del 1996, per diffondere l'EA nella scuola prevedendo corsi di formazione in servizio del personale docente. Nel 2005 l'Italia aderisce al Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS) che si conclude nel novembre 2014 con diverse iniziative di EA su tutto il territorio nazionale promosso dall'UNESCO allo scopo di diffondere valori, consapevolezza, corretti stili di vita nel rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente. La C.M. 86 del 27 ottobre del 2010 nel ribadire la dimensione integrata e trasversale dell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione", richiama l'importanza dei temi della legalità, della sensibilità ambientale, dell'educazione allo sviluppo sostenibile con particolare riguardo alle competenze sociali e civiche ed alla valorizzazione culturale, artistica e naturale. Il MIUR e il Ministero dell'ambiente e del territorio hanno realizzato insieme nel 2009 le "Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile" con l'obiettivo di fornire orientamenti innovativi per l'elaborazione dei curricula da parte degli Istituti Scolastici e per l'organizzazione delle attività educative e didattiche. Le tematiche ambientali hanno trovato così attuazione in percorsi didattici declinati per i diversi ordini di scuole e istituti in funzione alle modalità degli assetti ordinamentali scolastici (DPR n. 87-88-89 del 2010; CM n. 86 del 2010 e regolamento ministeriale 2012 che ha fornito le indicazioni per l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" in tutte le Scuole di ogni ordine e grado).

3. Approccio ai temi di educazione ambientale

L'importanza di tentare un approccio ai concetti di territorio ed ambiente risulta ai fini delle nostre riflessioni, fondamentale per dare un'impostazione corretta al tema. In effetti il termine ambiente spesso è stato interpretato nelle sue diverse

accezioni come aspetto puramente naturalistico o paesaggistico tanto che si parlava soprattutto di ecologia mancando di fatto in questa lettura, l'aspetto sociale della interazione continua e dinamica dell'uomo con la natura. Tentare di dare una definizione esauriente alla parola ambiente, significa raccogliere in sé una quantità vastissima di dati e problemi. Il suo studio, la conoscenza dei suoi aspetti più particolari rivelano le tracce sostanziali della storia dell'uomo, un'interazione continua e dinamica tra i fattori biotici e abiotici e la modifica degli ecosistemi (Federici, 1993). La conoscenza di questi aspetti attraverso l'azione, il movimento, il bagno sensoriale, avrà una presa emotiva, cognitiva e relazionale fondamentale per maturare la Persona formando l'uomo e il cittadino che voglia operare in maniera sociale e partecipare alla gestione responsabile del territorio nella risoluzione dei problemi orientata allo sviluppo sostenibile inducendo cambiamenti significativi di comportamenti. L'Unione Internazionale per la Conservazione della Natura (1970) definisce "L'educazione ambientale quale processo che consente di riconoscere valori e chiarire concetti al fine di sviluppare quelle capacità e attitudini necessarie a capire e apprezzare i rapporti che intercorrono tra l'uomo, la sua cultura il suo mondo biofisico". I concetti, quindi, sono: A) Educare alla conoscenza attraverso una metodologia che miri a far vivere esperienze dirette con il proprio corpo, azione, movimento. Una metodologia attiva e interdisciplinare intendendo con questo ultimo termine un processo di interazione tra le discipline promosso allo scopo di tendere al curriculum integrato che veda protagonisti i vari e i diversi linguaggi, saperi, abilità pratico-operative in interrelazione continua. Una sintesi culturale per la ricongiunzione dell'uomo con il mondo dei fenomeni per tendere alla conquista di una sperimentazione creando continui e nuovi rapporti tra l'io e la realtà. Ancora una volta possiamo sottolineare lo strettissimo legame, alleanza tra l'educazione motoria e ambientale, binomio tra uomo e natura fortemente connessi. B) Educare al comportamento responsabile: saper scegliere giuste interazioni con l'ambiente significa instaurare un processo responsabile che permetta innanzitutto di vivere meglio in prima persona nella *quotidianità* un nuovo rapporto etico con l'ambiente investendo la globalità della Persona nelle diverse aree cognitiva, affettiva, sociale, operativa-motoria. C) Educare alla partecipazione: promuovere responsabilmente al *cambiamento* attraverso modelli culturali tangibili, percorrendo esempi di stili di vita positivi nella quotidianità, coinvolgendo l'individuo e la collettività nel suo insieme. È insito, infatti, un principio teorico fondamentale tra chi ha a cuore la causa ambientale, permeato di pragmatismo nello slogan "*Agire localmente, pensando globalmente*" che non è solo espressione della solidarietà internazionale di una comunità territoriale, ma costituisce l'unico approccio ragionevole per prendersi cura, con sguardo olistico, del territorio in cui si vive e si agisce. Un approccio all'ambiente vissuto e fondato su una sfera valoriale oltre a quella cognitiva. L'UNECE (Commissione Economica per l'Europa delle Nazioni Unite) e l'UNESCO nell'ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile, interpretano l'educazione non come strumento di informazione, ma come un processo di riforma del modo di vivere e concepire l'ambiente: "lo sviluppo sostenibile, se ha un senso è quello di un processo di continuo apprendimento" (Mayer, 2014). In definitiva l'educazione ambientale proprio per le complesse interazioni e problematiche necessita di percorsi interdisciplinari e di un approccio olistico nell'affrontare i vari contenuti con il superamento della singola disciplina specialistica. Apprendimento continuo e interdisciplinare che potremmo simbolicamente rappresentare come anelli concentrici sequenziali ma concatenati tra loro. Nel luglio 2017 è stato presentato dal MIUR il Piano per l'Educazione alla Sostenibilità e le azioni coerenti con gli obiettivi Agenda 2030. Con-

seguenti a questi obiettivi, in Italia nell'anno scolastico 2020/21 è stata inserita l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile nella scuola di ogni ordine e grado, nell'ambito delle linee guida per l'educazione civica. Fin dalla Scuola dell'Infanzia si punta così a promuovere una crescente consapevolezza circa la tutela delle risorse naturali insieme alla conoscenza e alla salvaguardia del territorio e del patrimonio comune. Certamente un buon risultato ed auspicio per il futuro, dopo circa mezzo secolo di iniziative e fallimenti, di dichiarazioni a volte non seguite da adeguata formazione e aggiornamento nel far acquisire in primis agli stessi insegnanti le *competenze trasversali e specifiche*, accessibilità a spazi esterni alla scuola, attività outdoor in ambiente naturale e laboratoriali attraverso metodologie di apprendimento attivo e sperimentale. Numerosi altri Stati Membri dell'Unione Europea hanno inserito l'educazione ambientale come offerta formativa nelle attività curriculari della Scuola Primaria e Secondaria ed è appunto questo l'auspicio per un migliore futuro per le prossime generazioni.

4. Attività motoria e ambientale

L'attività motoria in ambiente naturale è *scuola attiva* con fini educativi dove è preminente *l'esercizio fisico nelle sue diverse forme*, adattato e integrato con attività interdisciplinari, di ricerca, di studio, di osservazione, attraverso esperienze reali e concrete di vita a contatto prevalentemente con gli elementi biotici e abiotici di un ecosistema. L'ambiente ed il fantastico mondo della natura, per divenire efficaci strumenti pedagogici di apprendimento, devono essere offerti ed esplorati dal bambino, attraverso il proprio corpo, il movimento, l'azione, un autentico bagno sensoriale e la ricerca di quelle prassie cioè atti intenzionali che ritrovano nel gesto in ambiente naturale, quella spontanea efficacia degli stessi schemi motori e coordinazione alla base della motricità umana. L'esercizio fisico e la pratica sportiva ecosostenibili svolte in ambiente naturale mireranno a responsabilizzare la persona a comportamenti corretti, alla sicurezza, al rispetto di sé, degli altri, dell'ambiente e alla acquisizione di sane, permanenti abitudini di vita, dal bambino all'anziano. L'attività motoria in ambiente naturale costituisce perciò un obiettivo ed un mezzo al tempo stesso per vivere il fantastico mondo della pratica sportiva attuata in piena libertà. L'attività in ambiente naturale non deve essere svolta soltanto quando gli impianti indoor sono inesistenti, fatiscenti, inadeguati o in stati di emergenza come quello che stiamo vivendo, né deve essere il semplice trasferimento all'aperto di ciò che si fa in palestra; deve diventare a pieno titolo non solo strumento affascinante, mezzo versatile, ma un fine, un obiettivo realmente attuato dell'educazione fisica nel contesto di un piano educativo generale per il completo sviluppo del giovane domani uomo. Le attività, per ottenere i migliori risultati, dovranno essere programmate e ben organizzate evitando improvvisazione, scegliendo oculatamente l'ambiente fisico vissuto anche come avventura e sfida ma con un atteggiamento olistico comprendente tutte le componenti dell'individuo coinvolgendo le risorse mentali, emozionali e fisiche (Walsh, Golins, 1976). *Avventura* intesa non come fascino del desueto e del rischio gratuito ma come ponderatezza e responsabilità delle proprie scelte, comprensione dei propri limiti, consapevolezza del proprio agire in relazione all'ambiente. Infatti, un'esperienza si potrà definire di successo quando è capace di creare il sentimento di efficacia personale e sull'ambiente scegliendo attività che possano ottimizzare al meglio il potenziale dei partecipanti. Capire le proprie potenzialità e i propri limiti permette di mettersi in gioco rispettando le regole del vivere co-

mune e le singole unicità (Valentini, Troiano 2017). Il movimento ed in particolare il corpo che si muove in un contesto naturale, aiuta in modo spontaneo questo processo. Obiettivi e contenuti dovranno essere condivisi dall'educatore con i discenti creando un ambiente rispettoso di tutti e di ciascuno nel raggiungere le varie performance. La scelta dell'ambiente naturale ove realizzare le attività sarà determinante non solo sul piano della sicurezza ma del successo pedagogico e motivazionale della combinazione tra avventura, padronanza, competenza e successo nella realizzazione degli obiettivi (Witman, 1995). L'ambiente selvaggio ove prevalgono gli elementi naturali su quelli antropici, incoraggia l'individuo al senso di responsabilità nel superamento delle varie difficoltà. La percezione di sé e la forte motivazione in queste esperienze vissute, influenzano: l'area affettiva (attitudini, valori); l'area interpersonale e sociale (leadership, lavoro di gruppo, abilità di comunicazione); l'area cognitiva (conoscenze e comprensione di fenomeni); l'area motoria (funzionalità corporea, fitness, performance) (Dillon e altri, 2004). La relazione tra soggetti, tra adulti e bambino e tra pari, l'immersione nel mondo narrativo e paesaggistico della natura sono di fondamentale importanza per lo sviluppo della memoria individuale che dialogando con la collettività, propria dei membri di un gruppo, assicura, l'identità, il valore e trasmette le nozioni riguardanti i comportamenti prescritti dal gruppo. La memoria collettiva si costruisce in base alle necessità del presente e, oggi più che mai, emerge come fondamentale per tutelare non solo l'ambiente, ma *in primis* gli stessi esseri umani che lo abitano (Valentini, Donatiello, 2019). Dal punto di vista epistemologico e storico in Italia, possiamo rilevare alcune linee tematiche ancora oggi irrisolte nella Scuola Primaria. Nella allora Scuola Elementare (1955) riflettiamo sull'ampio spazio riservato allo studio dell'ambiente e all'educazione fisica, anche se mancava una visione sistemica dei fatti ambientali, chiaramente dovuti alle influenze culturali, scientifiche e filosofiche del tempo. Concezione dell'EA basata come attività spontaneistica ed intuitiva, mirata a far cogliere all'alunno la concretezza e la tangibilità delle emozioni della natura delegando al docente la guida didattico-educativa nel far "... suscitare, scegliere, coordinare, favorire le occasioni di ricerca e di studio nel graduale trapasso dalla globale intuizione dell'ambiente alle prime analisi dei contenuti culturali rilevati nell'ambiente stesso...". Ulteriormente si legge "... saranno di grande giovamento le escursioni e le visite nei dintorni della scuola, che offriranno occasione a conversazioni sulle caratteristiche del paesaggio, esercizi di orientamento sul terreno, a osservazioni di geografia fisica per un primo uso intuitivo della carta topografica della zona a raccolte di storia naturale" (Programmi Scuola Elementare, 1955). Con i Programmi del 1985 si superano questi concetti "spontaneistici, occasionali", per far posto ad attività volte ad esplorare e conoscere gli spazi e gli ambienti, guidati da più rigorose ipotesi progettuali e metodologiche. Si evidenzia anche una sensibilizzazione ai problemi della salute, dell'igiene, del rispetto consapevole dell'ambiente naturale ed una valorizzazione di una educazione motoria per acquisire una progressiva organizzazione dello spazio e del tempo. Un'esplorazione dell'ambiente focalizzata sulla scoperta dei suoi elementi costitutivi per acquisire uno sviluppo delle capacità ad identificare entro situazioni complesse, singoli elementi ed eventi. Una concezione *sistemica* della natura che può essere analizzata nei suoi costituenti (forma, struttura e funzionamento) ma ricondotta con le loro relazioni ad una unità. Il difficile rapporto uomo-natura deve essere affrontato con strumenti concettuali e metodologici afferenti alle più disparate discipline (interdisciplinarietà). Si individuano delle criticità in questo specifico contenuto uomo-natura talvolta orientato in senso contrapposto: una interpretazione eccessivamente antropocentrica o viceversa,

una enfaticizzazione troppo accentuata sulla conservazione della natura incontaminata; mancanza di rilievo esplicito alle potenzialità di promozione etica ed estetica offerte dallo studio della natura. In questi Programmi si proponeva la presa di coscienza del valore del corpo, favorendo le attività motorie e lo sviluppo delle abilità utili per promuovere l'adattamento attivo all'ambiente, l'autonomia personale, la capacità di comunicare attraverso la propria individualità ed i vari linguaggi. Lo sviluppo della motricità si realizza attraverso il rapporto con il mondo esterno (oggetti, persone, ambiente) e sulla base delle conoscenze del proprio corpo per acquisire e strutturare un buono schema corporeo. L'elemento innovativo presente nei due cicli dei Programmi del 1985 è l'esplorazione dell'ambiente e la strutturazione dello spazio attraverso la motricità con attività guidate e strutturate da problemi e proposte di ipotesi. Nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione* del 2012, si fa solo un semplice riferimento "l'attività motoria praticata in ambiente naturale rappresenta un elemento determinante per una azione educativa integrata, per la formazione di futuri cittadini del mondo, rispettosa dei valori umani, civile e ambientali". Pur rilevando una valorizzazione dell'attività motoria del corpo, del linguaggio non verbale, del gioco, della salute e del benessere, non si evidenziano significativi richiami all'attività motoria in ambiente naturale se non negli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza "sapersi orientare nell'ambiente naturale e artificiale anche attraverso ausili specifici (mappe, bussole)". I Programmi di educazione fisica del 1979 per le scuole medie recitavano: "*L'attività motoria in ambiente naturale costituisce un vasto settore dell'attività motoria in cui la scuola si riaggancia alla vita rinnovando il rapporto uomo-natura. L'insegnante in relazione all'ambiente, in cui opera, privilegerà l'espletamento delle lezioni all'aria aperta o in ambiente naturale. Tali iniziative se attentamente preordinate nel quadro della programmazione educativa e didattica, da un lato volgono come un ulteriore elemento formativo della personalità degli alunni, dall'altro possono costituire occasione concreta di apprendimento interdisciplinare*". Con sommo rammarico si rileva che nelle Indicazioni Nazionali del 2012 si è operato un drastico passo indietro con la *scomparsa totale dell'attività motoria in ambiente naturale*: un gravissimo errore pedagogico, culturale; così operando si è generato un vuoto programmatico, epistemologico, pragmatico tra i vari gradi delle attività educative dalle Scuole dall'Infanzia, alla Primaria, alla Scuola Secondaria di II grado. Non comprendiamo le ragioni di questa totale cancellazione e non possono certo addotte scuse relative al contesto urbano o rurale, mancanza di spazi outdoor disponibili o meno, oppure dalla natura socio demografica degli studenti. Se palesi possono essere le difficoltà di reperire ambienti naturali idonei, specie nelle grandi metropoli, in queste ancora più forte si sente l'impellenza culturale e fisica di avvicinare i giovani verso questo mondo. Nei programmi del 1982 di Educazione Fisica per le Scuole di II grado, sotto il titolo "Consolidamento del carattere, sviluppo della socialità e del senso civico" si indicava l'attuazione di escursioni e campeggi, la capacità di utilizzare mappe del territorio, riconoscere luoghi, decifrare segni della natura e dell'insediamento umano, con svolgimento di compiti inerenti alla vita in ambiente naturale come mezzo di recupero del rapporto con l'ambiente. In questo contesto ci troviamo di fronte ad indicazioni programmatiche all'avanguardia ma frustrate sul nascere dalla realtà scolastica italiana di allora. Dopo i vari piani di studio e programmi della Scuola Secondaria Superiore (Commissione Brocca, 1991-1992), si giunge ad una importante tappa tanto attesa, la trasformazione degli Istituti Superiori di Educazione Fisica in Corsi di Laurea in Scienze Motorie, ai sensi dell'articolo 17, comma 115, della legge 15 mag-

gio 1997, n. 127 (Decreto Legislativo 8 maggio 1998, n. 178). Un'evoluzione fortemente poi delusa dalla fagocitazione di massicce ingerenze di materie biomediche nei piani di studio, a discapito di insegnamenti di metodi e didattiche delle attività motorie, sportive ed educative con una sostanziale riduzione di materie pratiche, tecniche laboratoriali. L'obiettivo dell'educazione motoria e sportiva in ambiente naturale e le possibili connessioni ed interazioni con l'educazione ambientale si sono quasi azzerati nella formazione del laureato in Scienze Motorie, di fatto sempre meno orientato verso un curriculum per l'insegnamento nei diversi gradi scolastici, complicato anche dalla situazione economica di crisi, dal blocco delle assunzioni e dalla precarietà dei posti di lavoro. Con il nuovo millennio si arriva alle Indicazioni Nazionali concernenti le attività Motorie e Sportive previste per i percorsi liceali nel decreto del Presidente della Repubblica N. 89 del 2010 e DM n.211/2010. Sono indicati nei due bienni e al quinto anno, alla voce *relazione con l'ambiente naturale e tecnologico*, gli *obiettivi specifici di apprendimento (OSA)* dove si stimolano pratiche motorie e sportive ed esperienze diversificate sia individuali che di gruppo e l'acquisizione di comportamenti responsabili nei confronti del patrimonio ambientale, anche con l'utilizzo di strumentazioni tecnologiche e multimediali. Le attività motorie sviluppate nell'arco del quinquennio, in sinergia con l'educazione alla salute, all'affettività, all'ambiente e alla legalità, al benessere, dovranno portare all'acquisizione di corretti stili di vita comportamentali. Particolare attenzione è posta anche alla formazione, alla sicurezza e alle criticità insite nel rispetto etico di sé, degli altri e dell'ambiente. Nella descrizione del percorso liceale delle Scienze Motorie e Sportive constatiamo già nella descrizione delle linee generali e competenze oltre che nei citati obiettivi specifici di apprendimento, un notevole salto qualitativo. Nell'interazione assiologica tra scienza e tecnologia, trovano nel contesto culturale e sociale una riconosciuta dignità le Scienze Motorie e Sportive nel far interiorizzare e maturare comportamenti responsabili ed eticamente corretti nei confronti del comune patrimonio ambientale. Per gli Istituti Tecnici e Professionali, le indicazioni generali e competenze, si rifanno a quelle dei Licei, gli studenti al termine del ciclo scolastico devono essere in grado di riconoscere aspetti ecologici, territoriali, normativi per la tutela e valorizzazione del territorio, educazione alla salute, a corretti stili di vita attraverso una sana attività fisica e attività interdisciplinari ed implicazioni valoriali, etiche e scientifiche. Crediamo significativo segnalare nell'ambito della *STRATEGIA EUROPA 2020 la formazione di competenze adeguate alle nuove professioni in campo ambientale*. Realizzare cioè nell'ambito dei programmi educativi e formativi su queste tematiche ambientali contenuti, attività laboratoriali per lo sviluppo di *skills* come indicato dalla Comunicazione della Commissione Europea "News Skills for new jobs". La nostra proposta che in questa sede ci sentiamo di fare è quella di aprire gli orizzonti non solo ai licei, Istituti Sportivi a queste *News Skills* ma anche ai laureati in Scienze Motorie e Sportive per quei profili professionali di lavori associati ai temi legati al benessere, alla conoscenza del territorio, all'escursionismo, all'educazione ambientale, al turismo verde, all'efficienza, alla tutela della salute e prevenzione degli infortuni, alla qualità. Innovazione di beni e servizi offerti, in un'ottica green, sviluppabili anche in aree protette, parchi e aree naturali (*GREEN JOBS*). Pensiamo anche all'enorme sviluppo del turismo sportivo outdoor con attività ecocompatibili e sostenibili in cui si richiedono non solo competenze tecniche specifiche delle singole discipline sportive, ma anche trasversali (autonomia, flessibilità, capacità organizzative e di saper lavorare in team, problem solving, public relation). L'osservatorio Italiano del Turismo Outdoor nel 2018, contava ben 245 "discipline e attività motorie sportive" che vengono

praticate da circa 20 milioni di persone in maniera continuativa e saltuaria in diverse aree territoriali dal mare, alla collina, ai monti, dai parchi cittadini alle aree protette. Non si tratta come ribadito più volte, di svuotare le città per riempire prati e boschi con un'orda di persone in cerca di "facili emozioni", fruendo dell'ambiente come mero bene di consumo, ma educare a *educare* le persone attraverso il movimento, l'attività sportiva al rispetto etico di sé, degli altri, dell'ambiente in questa unica casa comune che si chiama terra ed avere nuove tangibili opportunità lavorative per i nostri giovani.

5. Conclusioni

In questo lungo cammino di oltre mezzo secolo resta innegabile ancora la difficoltà di attuare questi obiettivi non solo in Italia, tra educazione motoria ed educazione ambientale, un binomio inscindibile; pur essendo cresciuta la sensibilità collettiva, il movimento e la corporeità restano ancora marginali nella nostra società. (Cooper 2015), direttore della National Wildlife Federation, conferma che l'outdoor education risulta essere ancora una dimensione ampiamente trascurata dai programmi scolastici. Crediamo fermamente che occorra investire in formazione dei docenti, che si riconosca nell'apprendimento continuo e nello sviluppo delle *competenze degli educatori* il vero salto qualitativo. Se si vuole che l'educazione fisica raggiunga pienamente i risultati tangibili nella formazione dei giovani, occorre superare il lavoro di routine e la radicata tendenza ad isolarsi dentro le mura della...consuetudine. Troppo poco si opera nei corsi universitari di Scienze Motorie a formare ed educare i futuri docenti su queste tematiche; occorre maggiore disponibilità culturale e deontologica nel recepire nuove conoscenze metodologiche ed aprirsi alle sollecitazioni che provengono dalla nostra società. Occorre investire culturalmente sui temi ambientali, (Fig.1), non solo nella Scuola, ma in un processo più ampio di "*educazione permanente intergenerazionale*", dal bambino all'anziano sia in contesti formali e informali di apprendimento. Questo seme gettato fin dalle prime esperienze e coltivato ciclicamente nell'intero arco della vita aprirà magicamente le porte alla partecipazione e alla responsabilizzazione. Un approccio che vuole rifuggire dal terrorismo psicologico spesso diffuso dai media o da certa stampa pseudo ecologista del catastrofismo in cui il soggetto è schiacciato dagli immani eventi e da frustranti sensi di colpa o di impotenza. Incentivare invece un processo dinamico integrato dei saperi ed una rete di attività motorie e sportive tra scuola e territorio, tra generazioni diverse e giovani "nativi ambientali" che erediteranno impegnandosi un mondo migliore.

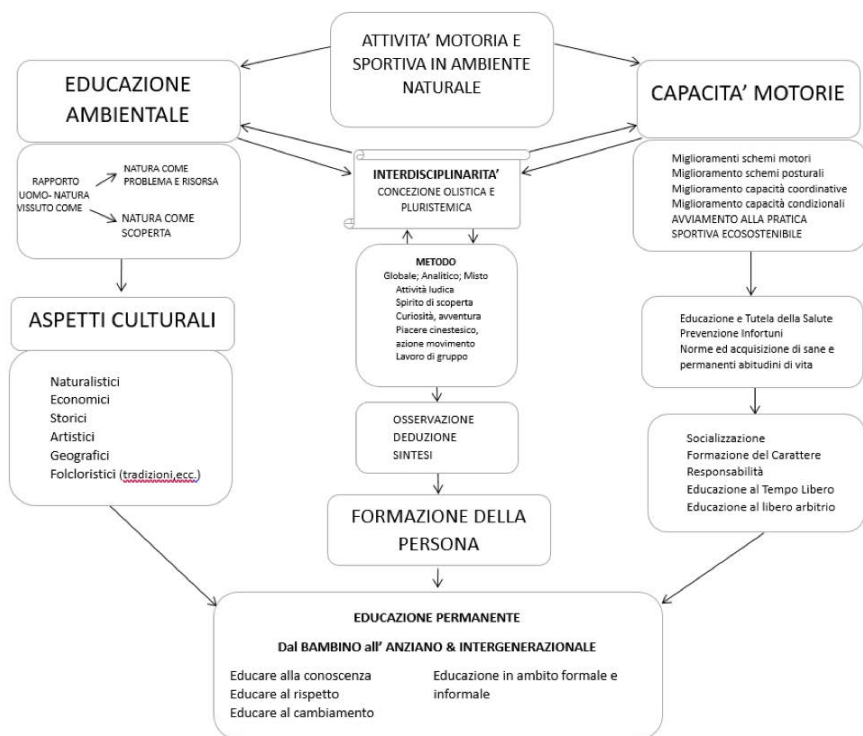


Figura 1 Educazione motoria ed ambientale


Riferimenti bibliografici

- Cooper, A. (2015). *Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Re-source in Early Childhood Education*, in "International Journal of Early Childhood Environmental Education", 3 (1), 85.
- Federici, A. (1997). *Attività motoria in ambiente naturale. Idee, proposte ed esperienze*. Editrice Montefeltro.
- Federici, A. (2015). *Attività motoria in ambiente naturale: una scelta per la vita*. RELAdEi. Vol. 4 (3)103-115. Santiago de Compostela.
- Dillon, J. Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M. and Scott, W. (2004). *Engaging and Learning with the Outdoors: the final report of the Outdoor Classroom in a rural Context Action Research Project*. Slough: NFER.
- IUCN, Unione internazionale per la Conservazione della Natura e delle sue Risorse. (1970). *Riunione Internazionale sull'educazione ambientale nei programmi della Scuola*, Carson City, Nevada USA.
- Mayer, M., Tamburini, P. (2014). *Documento per una buona educazione responsabile e sostenibile*. UNESCO DESS (Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile).
- Ministero dell'Ambiente della Tutela del territorio e del Mare. (2014). *Linee guida educazione allo sviluppo Sostenibile*.
- MATM - MIUR. (2014). *Linee Guida Educazione Ambientale per lo Sviluppo Sostenibile*.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR. (2013). *Guida alla nuova Secondaria Superiore*.
- MIUR. (2017). *Piano di Educazione alla Sostenibilità*.

- Senato della Repubblica Italiana. (1971). *Problemi dell'Ecologia*, Vol. I-II-III. Tipografia del Senato, Roma.
- Tornaghi, E., (2015). *Educazione Ambientale e allo sviluppo Sostenibile*, De Agostini Scuola, Novara.
- UNECE United Nations Economic Commission for Europe. (2012). *Learning for the future: Competences for Education for Sustainable Development*.
- UNESCO. (2005-2014). *DESS (Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile)*.
- Valentini, M., Troiano, G. (2017). *Crescere in Natura*. Formazione & Insegnamento. XV-3, 435.
- Valentini, M., Donatiello, P. (2019). *Educazione ambientale e motoria in età evolutiva, per una pedagogia del movimento in natura*, Anicia.
- Wallsh, V., & Collins, G.L. (1976). *The exploration of the Outward Bound process*. Denver, CO. Colorado Outward Bound School.
- Witman, J. P. (1995). *Characteristics of adventure program valuted by adolescent in treatment*. Youth in the 1990, 4, 127-135.

Sitografia

- Comunicazione della Commissione Europea "New Skills for new jobs (COM 2008-868) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0868>
- Decennio allo Sviluppo Sostenibile DESS <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/>
- STRATEGIA EUROPA 2020 *la formazione di competenze* Comunicazione (COM(2010) 2020 final) – Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. [https://www.bing.com/search?PC=Z409&q=Comunicazione+\(COM\(2010\)+2020+final\)](https://www.bing.com/search?PC=Z409&q=Comunicazione+(COM(2010)+2020+final))
- UNECE United Nations Economic Commission for Europe. (2012). https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf



Deficit di attenzione ed iperattività: analisi e definizione di un programma motorio

Attention deficit hyperactivity disorder: analysis, and definition of a motor program

Matteo Giuriato

Università degli Studi di Verona

Noemi Regonesi

Università degli Studi di Milano

Nicola Lovecchio

Università degli Studi di Bergamo - nicola.lovecchio@guest.unibg.it

Roberto Codella

Università degli studi di Milano

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is difficult to diagnose as it is covered by parental justification about children's attitudes/character or with behaviors typical of the age of development. Conventional treatment uses targeted behavioral psychotherapy, which may also include pharmacological interventions, which however can lead to adverse effects. In this way, physical activity associated with treatment is recently establishing as an additional and effective approach with no harmful contraindications for the person. The goal of this article, through a review of the scientific literature, is to provide guidelines for treatment through physical activity for the different subjects affected by ADHD.

Il disturbo da Deficit di Attenzione ed Iperattività (DAAI) risulta di difficile diagnosi in quanto si rischia, di giustificare gli atteggiamenti del bambino con il carattere dello stesso o con comportamenti tipici dell'età dello sviluppo. Il trattamento convenzionale si avvale di psicoterapia comportamentale mirata, che può includere anche interventi farmacologici, i quali però possono portare ad effetti avversi. Per questo motivo recentemente, l'esercizio fisico associato al trattamento comune si sta affermando come rimedio aggiuntivo, ed efficace, privo di controindicazioni dannose per la persona. L'obiettivo di questo articolo è quello attraverso una revisione della letteratura scientifica di dare delle linee guida per il trattamento attraverso l'esercizio fisico per i differenti soggetti affetti da DAAI

KEYWORDS

Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD, Physical Activity, Physical Education, School.

Deficit di Attenzione ed Iperattività, DAAI, Attività Fisica, Educazione Fisica, Scuola.

1 Introduzione¹

Il disturbo da Deficit di Attenzione ed Iperattività (DAAI nella letteratura italiana; ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, nella letteratura anglosassone) pur essendo noto (Tabella 1) risulta di difficile diagnosi in quanto si rischia, in molti casi, di giustificare gli atteggiamenti del bambino con il carattere dello stesso o con comportamenti tipici dell'età dello sviluppo. In prima istanza è importante sottolineare che l'ADHD è una vera e propria patologia genetica causata dall'alterazione di alcune aree del cervello: la corteccia prefrontale destra e i due gangli basali risultano più piccoli rispetto alla norma. Questa alterazione non comporta disabilità intellettive (Sharma & Couture, 2014) ma rimane fra i più comuni disturbi del neurosviluppo, caratterizzato da difficoltà di attenzione insieme a comportamenti che denotano iperattività ed impulsività.

Attenzione	Iperattività/ Impulsività
Difficoltà a prestare attenzione ai particolari o errori di distrazione nei compiti scolastici/lavoro (non accurati) o in altre attività trascurando/omettendo i dettagli	Abbandono della postazione seduto in situazioni in cui si dovrebbe rimanere seduti (es. classe, ufficio, conferenza, colloquio, spalti)
Difficoltà a mantenere l'attenzione sui compiti (concentrato durante una lezione, una conversazione o una lunga lettura) o sulle attività di gioco	"Sotto pressione" incapacità a rimanere fermo manifestando disagio; soprattutto per un periodo di tempo prolungato;
Non ascolto quando viene interloquuto direttamente (es. la mente sembra altrove anche in assenza di distrazioni evidenti);	Improvvisazione di una risposta prima che la domanda sia stata completata (es. completamento di frasi pronunciate da altri). Incapacità di attendere il proprio turno.
Incapacità a seguire le istruzioni e incompiutezza nei compiti scolastici, nelle incombenze o nei doveri (es. inizia l'attività ma perde rapidamente la concentrazione e viene distratto facilmente);	Interruzione degli altri interlocutori o invadenza nei loro confronti
Difficoltà nell'organizzazione nei compiti e nelle attività;	Agitazione o battito di mani e piedi o irrequietezza sulla sedia
Evitamento/avversione/riluttanza a impegnarsi in compiti che richiedono sforzo mentale protratto;	Corsa o salti in situazioni/contesti in cui risulta inappropriato;
Perdita del materiale/oggetti necessari per i compiti o le attività;	Incapacità di giocare o svolgere attività ricreative in modo tranquillo;
Facile distrazione per stimoli esterni;	Difficoltà nell'attendere il proprio turno (es. in fila);
Inaccurato nelle attività quotidiane;	Lungo eloquio

Tabella 1. Sintomi prescritti da deficit d'attenzione ed iperattività

Si tratta di una sindrome tipica dell'età evolutiva con esordio medio sotto i dodici anni che colpisce il 7% dei bambini, con predominanza nel sesso maschile (Christiansen et al. 2019). Recenti sondaggi denunciano una presa di coscienza

1 **Attribuzioni autori:** il paragrafo 1 è di RC e NL; il n2 di NR e NL; il 3 di MG. Le conclusioni sono opera di un lavoro congiunto.

tardiva (dopo l'adolescenza; Felt et al. 2014) mentre si stima che il 57% dei casi diagnosticati persista anche in età adulta.

L'ADHD si può manifestare in diverse forme: casi in cui si presenta principalmente il deficit attentivo mentre altri in cui estrema vivacità e impulsività sono i caratteri dominanti (Sibley & Kuriyan 2016; Felt et al. 2014). Si possono quindi delineare tre sottotipi della patologia sulla base delle modalità con cui essa si manifesta (Figura 1):

1. Disattenzione prevalente: soggetti che rispetto ai loro coetanei manifestano difficoltà nel concludere un compito e mostrano distrazione elevata nei confronti di comandi, indicazioni ed azioni che si prolungano nel tempo.
2. Iperattività e impulsività: bambini sempre in movimento che manifestano difficoltà nell'autocontrollo, faticano nel rispetto delle regole e dei tempi dettati dal contesto in cui sono inseriti. L'ipercinesia e l'impulsività da cui sono affetti li portano ad iniziare numerose attività senza poi portarle al termine.
3. Combinazione: fa riferimento a coloro che presentano entrambi i sottotipi sopra descritti.

Il trattamento convenzionale si avvale di psicoterapia comportamentale mirata a modificare stili e attitudini ma può includere anche interventi farmacologici che, attraverso sostanze psicotrope come il metilfenidato, porta a miglioramenti (Sharma & Couture, 2014) per il loro effetto calmante (diverso dalle azioni delle anfetamine). Le terapie croniche farmacologiche possono però portare nel paziente effetti avversi a livello fisico e/o psicologico. Per questo motivo recentemente l'esercizio fisico associato al trattamento comune si sta affermando come rimedio aggiuntivo, efficace, naturale e privo di controindicazioni dannose per la persona.

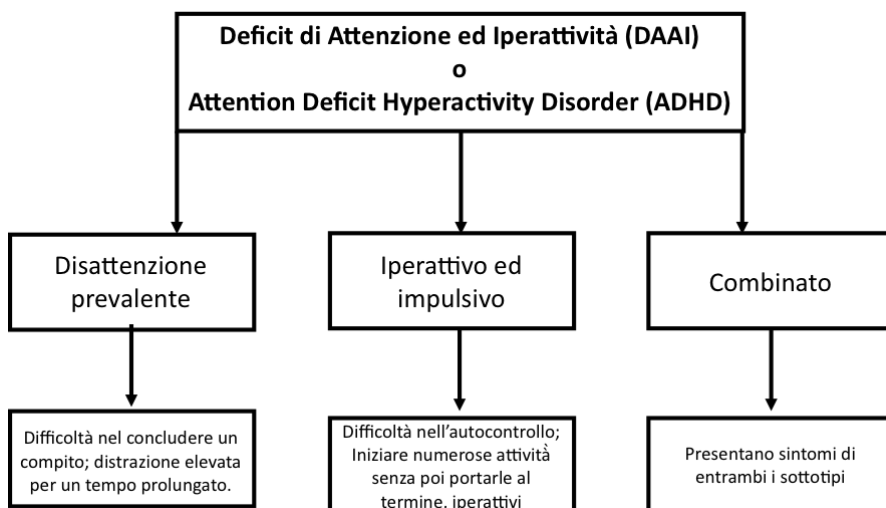


Figura 1. Categorizzazione dei sottotipi di Deficit di Attenzione ed Iperattività

2. Approccio scientifico al problema

Considerando il significato delle funzioni cognitive (Figura 2), ovvero l'insieme delle capacità atte a creare una modalità di risposta comportamentale adeguata all'*environment* (capacità di inibire, correggere e modificare la propria risposta ed il proprio comportamento, oltre alla capacità di pianificazione e risoluzione di una situazione complessa, difficile ed inusuale; Giuriato & Lovecchio, 2020), diventa evidente che i soggetti con ADHD soffrono anche nell'interazione con i pari sia in contesto sportivo sia scolastico (Alderson, Rapport, & Kofler 2007; Martinussen et al. 2005; Goulardins, Marques, & De Oliveira 2017).

Noto che l'attività fisica nelle sue diverse espressioni induce una serie di cambiamenti che portano al miglioramento del benessere psicologico (Diamond, 2011), è presumibile che i sintomi cardinali della patologia si manifestino anche nelle prestazioni motorie, portando all'ottenimento di scarsi risultati rispetto ai coetanei. Infatti, Kaiser, Schoemaker, Albaret, & Geuze (2015), sottolineano che la maggior parte dei bambini presenta deficit nelle abilità motorie: le loro capacità fini e grossolane sono meno efficienti/accurate e presentano tempi di reazione molto più lunghi con evidente difficoltà nella coordinazione motoria.

Scopo di questo testo è quindi quello di delineare in modo chiaro gli effetti positivi e negativi di attività motorio-sportive sul deficit di attenzione in quanto alcuni autori hanno mostrato effetti benefici sulle sintomatologie in ADHD (Mitchell, Cooley, Evans, & Fite, 2016) con particolare enfasi sul funzionamento affettivo/emotivo che induce miglioramenti sul dominio comportamentale (Hoza, Martin, Pirog, & Shoulberg, 2016).

In particolare, si vuole evidenziare ciò che veramente è benefico alla patologia senza cadere nella facile conclusione che lo sport è sempre e comunque utile.

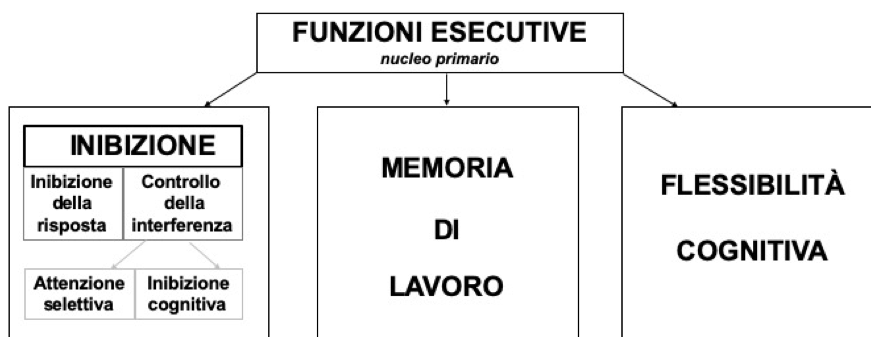


Figura 2. Nucleo primario delle funzioni esecutive

Se la diagnosi di ADHD prevede inasprimenti dei comportamenti in alcuni contesti di "stress" (come una sfida), le attività sportive singole o di gruppo devono essere proposte secondo il "razionale clinico" della patologia e non del "riempitivo" sempre e comunque valido. Lo scopo dell'attività sportiva deve, con consapevolezza e chiarezza di intenti, assecondare o contrastare le situazioni scatenanti.

Conducendo un'analisi in merito ai benefici addotti dall'attività fisica, di seguito viene fatta una netta distinzione tra applicazioni acute (singola proposta di lavoro) e croniche (attività fisica regolare mantenuta per un periodo).

3. Evidenze

3.1 Trattamento acuto

La pratica di attività fisica di 20-30 minuti ad intensità tra il 65% ed il 75% della massima frequenza cardiaca produce un positivo effetto sulla risoluzione dei problemi migliorando la velocità di elaborazione, la pianificazione, la memoria di lavoro e l'attenzione (Suarez-Manzano, Ruiz-Ariza, De La Torre-Cruz, & Martínez-López, 2018; Pontifex, Saliba, Raine, Picchietti, & Hillman, 2013; de Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher, & Hartman, 2018). Effetti rilevati anche da Christiansen et al. (2015) che ha confrontato gruppi di bambini con e senza diagnosi di ADHD durante due singole sessioni - una di esercizio fisico e l'altra esclusivamente di visione sedentaria di un documentario - ottenendo il risultato che le singole sessioni di attività fisica ad intensità moderata favoriscono l'elaborazione e il controllo inibitorio.

3.2 Trattamento cronico

L'esercizio aerobico da moderato ad intenso, unito ad attività sportive e ricreative regolari risultano benefiche sulla funzione cognitiva e sul controllo inibitorio nei bambini con ADHD (Ng, Ho, Chan, Yong, & Yeo, 2017; Chang, Hung, Huang, Hatfield, & Hung, 2014). In particolare, la pratica cronica dell'esercizio fisico ad un'intensità maggiore del 65% della frequenza cardiaca massima per una durata di almeno trenta minuti al giorno, tre volte alla settimana per un periodo di almeno un mese, migliora ulteriormente l'attenzione, l'inibizione, il controllo emotivo, il comportamento e il controllo motorio (Suarez-Manzano et al. 2018).

Simili risultati sono stati ottenuti anche da Ziereis & Jansen (2015) che hanno coinvolto per dodici settimane oltre quaranta bambini di età 7-12 anni con due protocolli sperimentali: esercitazioni incentrate sulla capacità di maneggiare la palla e sull'equilibrio dinamico e un generico allenamento sportivo. Trascorso il tempo di intervento, i gruppi sperimentali hanno mostrato, rispetto a quello di controllo, miglioramenti significativi indipendentemente dalla specificità dei protocolli. È interessante notare che attraverso programmi di attività fisica perseguiti nel tempo si è riscontrato un effetto molto positivo sull'attenzione ($ES = 0,90$) ed in particolare se coinvolgenti a livello cognitivo ($ES = 0,53$) rispetto ad attività prettamente aerobiche ($ES = 0,29$) (de Greeff et al. 2018).

3.3 ADHD e sport: stato dell'arte

Il mondo dello sport risulta essere un contesto caratterizzato da divertimento, regole e ruoli da rispettare; inoltre prevede attività attraverso cui il giovane con e senza ADHD può esprimere liberamente le sue intuizioni e dare "esplosione" al bisogno di muoversi.

In particolar modo, per i ragazzi affetti da ADHD, Lopez-Williams et al. (2005) hanno cercato di comprendere il ruolo delle prestazioni sportive relazionate al comportamento sociale tra pari. Oltre sessanta bambini (6-12 anni) sono stati valutati sulle loro prestazioni a livello sportivo (basket, calcio e softball) e atletico (forza, resistenza e velocità di corsa). Durante un percorso estivo di otto settimane (8 h/die, 5 giorni/sett) gli educatori hanno anche effettuato valutazioni comportamentali e sociali rilevando che una buona performance atletica è coincisa con comportamenti sociali positivi che quindi hanno favorito l'integrazione dei bam-

bini affetti da ADHD all'interno del gruppo alleviando i sintomi per i quali spesso vengono emarginati.

Taylor et al. (2019), con un protocollo bisettimanale di quaranta minuti di attività mista di breve durata, hanno sollecitato i ragazzi per tre mesi con proposte incentrate sulla rapidità, sulla scelta decisionale, sul controllo e sulla coordinazione. I risultati della ricerca suggeriscono che i soggetti ADHD godono di notevoli miglioramenti, con una diminuzione significativa dei sintomi.

Anche attività legate a sport di squadra sembrerebbero portare a benefici effetti in bambini (7-11 anni) con diagnosi ADHD. Per due mesi, con cadenza tri-settimanale sono stati svolti allenamenti di calcio o basket (circa 90 minuti) organizzati nella successione di riscaldamento aerobico, fase centrale per il miglioramento delle capacità coordinative, l'orientamento spazio-temporale e la capacità di reazione/anticipazione, esercitazioni di lancio/mira (concentrazione) e infine una partita. Memarmoghaddam, Torbati, Sohrabi, Mashhadi, & Kashi (2016) ha dimostrato miglioramenti nella funzione cognitiva come l'inibizione cognitiva e comportamentale.

O'Connor et al. (2014) hanno condotto uno studio durante un programma estivo con novantotto bambini con diagnosi di ADHD (74% di maschi) attraverso allenamenti incentrati su diversi aspetti del gioco del calcio, come ad esempio situazioni di conduzione e del possesso del pallone ed occasioni di passaggio e di tiro. Gli autori hanno evidenziato come il miglioramento delle abilità tecniche (coordinazione intersegmentaria, precisione e orientamento S/T) sia strettamente correlato ai cambiamenti positivi del controllo inibitorio e dei tempi di attenzione e di reazione.

Infine, attraverso il tennis da tavolo, Chen, Tsai, Wang, & Wuang (2015) e Pan et al. (2016), hanno dimostrato che, con sessioni di allenamento croniche di durata rispettivamente di quattro e tre mesi, i giovani affetti da ADHD hanno mostrato miglioramenti significativi sia per quanto riguarda la percezione visiva sia per quanto concerne le funzioni esecutive.

4. Conclusioni

A differenza di una sessione acuta, che stimola principalmente il miglioramento del controllo inibitorio, i trattamenti cronici sono largamente riconosciuti come ottimali per i giovani ADHD in quanto vengono favorite anche altre funzioni esecutive quali la memoria di lavoro e l'attenzione.

Considerando gli studi sperimentali, emerge una discordanza tra i differenti programmi di lavoro: in termini di durata (dalle otto alle sedici settimane), di frequenza e di durata dello stimolo (dai due ai cinque giorni settimanali, dai 20 ai 90 minuti) e di tipologia della proposta effettuata.

Le attività spaziano dall'essere esclusivamente di tipo aerobico ad intensità moderata ad attività più complesse che sviluppano differenti capacità coordinative. La recente revisione di Ng et al. (2017) ha scoperto che i maggiori effetti di intervento dell'esercizio sui parametri cognitivi, comportamentali e fisici nei bambini con ADHD sono coincisi con programmi di esercizi misti rispetto a programmi di puro esercizio aerobico. Dagli studi sui differenti sport emerge che lo sport è un'ottima soluzione per favorire l'interazione sociale, siano essi sport di squadra (basket, calcio, softball) o individuali come il nuoto e il ping-pong.

In particolare, per i bambini del sottotipo "attentivo" (Sharma & Couture 2014) sono consigliati sport individuali perché concedono tempo per la pianificazione

a priori dei movimenti, rafforzando la memoria di lavoro e l'attenzione. I giochi di squadra, invece, richiedono costantemente un controllo comportamentale nei confronti dei compagni, del gioco e quindi risultano essere maggiormente adatti per i giovani con sottotipo "impulsivo" (Figura 3).

Per programmare e proporre una lezione a ragazzi con ADHD è ben importante soffermarsi su tre differenti piani che indirettamente cooperano tra loro (Figura 3): il piano cognitivo, il piano comportamentale ed il piano motorio. Considerando il piano cognitivo, si evince che lo sport e gli esercizi motori promuovono e consolidano competenze quali l'attenzione, la memoria e la capacità di valutare e pianificare le azioni nel tempo, favorendo le abilità di adattamento e progettazione della realtà. In questo caso prove di giocoleria, tiri di precisione o percorsi di abilità.

Gli aspetti comportamentali tra insegnante/allenatore e il giovane con ADHD implicano una comunicazione efficace caratterizzata da gesti, immagini, parole e consigli che mantengono viva l'attenzione del bambino e modulano gli istinti impulsivi: alternanza nei ruoli di giudice di gara (pallavolo o atletica) sono esempi concreti in tal senso.

Infine, sul piano motorio, è necessario promuovere attività sempre differenti, che oltre a sviluppare abilità motorie inducano attenzione che attenua *ipso facto* l'iperattività. Andature coordinative, giochi ad inseguimento o di respinta faciliterebbero in modo efficace le dimensioni motorie.

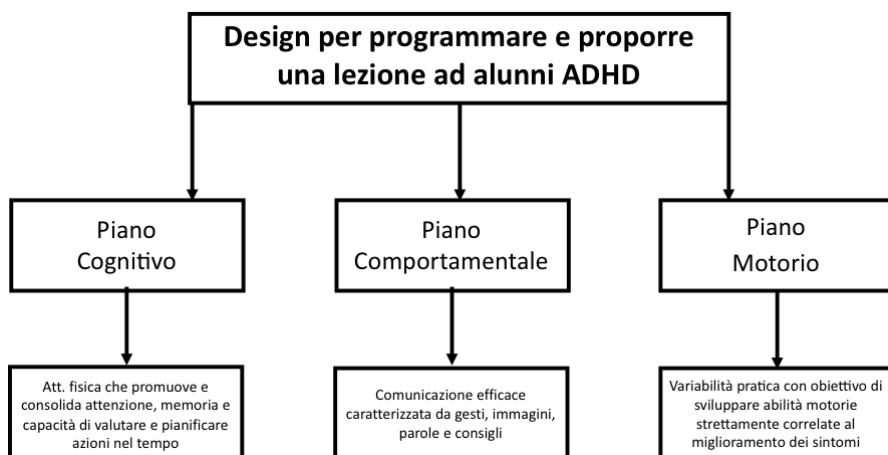


Figura 3. Criteri per progettare interventi motori in soggetti ADHD

Di seguito in Tabella 2 un sinottico che in modo mirato propone contenuti che secondo l'evidence based possono portare al miglioramento funzionale secondo una logica specifica e non generalista.

	Proposte	Capacità condizionali e coordinative sviluppate	Funzioni esecutive migliorate	Comportamento funzionale
Avviamento motorio	Esercitazione aerobica ad intensità moderata	Resistenza Controllo motorio	Integrazione Controllo inibitorio	Attenzione Rispetto dei ruoli
Fase centrale	Lanci di precisione	Coordinazione oculo-segmentaria	Attenzione sostenuta	Organizzazione del compito
	Equilibrio dinamico con oggetti	Orientamento spazio-temporale	Capacità di inibizione	Cura degli oggetti/materiale
	Percorsi di destrezza	Capacità coordinative speciali	Memoria di lavoro	Sequela delle istruzioni
		Velocità		
Fase conclusiva	Partitelle	resistenza, rapidità Orientamento spazio-temporale	Controllo inibitorio Attenzione	Controllo emotivo Inibizione stimoli esterni

Tabella 2: Sinottico evidence based di una lezione di ed. fisica per il miglioramento funzionale in soggetti ADHD

4.1 Implicazioni pratiche

Per lavorare con giovani affetti da ADHD è fondamentale instaurare una relazione di fiducia, incentrata sulla comunicazione e sul divertimento.

È utile proporre attività diverse che stimolino continuamente la curiosità e la motivazione del bambino. Ad esempio, se il bambino dovesse avere difficoltà a compiere un esercizio, sarebbe consigliabile presentargli lo stesso compito in forme diverse, avvalendosi anche della comunicazione non verbale, utilizzando quindi canali differenziati quali immagini e metafore. Bisogna però considerare e calibrare la quantità di informazioni date e frazionare i passaggi più complessi in parti più semplici. L'Educazione Fisica per i bambini è considerata da sempre una grandissima opportunità di espansione/esplosione e quindi anche per i giovani con ADHD è consigliabile sfruttare al meglio queste ore di apprendimento gioioso. Infatti, numerose attività/giochi hanno come base un comportamento socialmente adeguato che, mediante il rispetto delle regole, porta alla buona riuscita del gioco stesso. Anche i giochi musicali sono utili perché stimolano la capacità d'ascolto, l'organizzazione spaziale e temporale e il rispetto di tempi "fuori di sé". Nell'ambiente scolastico andrebbe ri-considerato e ripensato il ruolo dell'insegnante di sostegno come facilitatore anche in attività destrutturate; spesso messe in secondo piano. Sfruttando il supporto dell'educazione fisica e del sostegno per una parte dell'anno (almeno un quadrimestre secondo quanto evinto precedentemente) durante le ore di scienze motorie, con l'idea di poter aiutare i ragazzi ADHD programmando delle attività ad hoc. Alternare nella stessa seduta attività ad alta intensità con sport di squadra porterebbe a un miglioramento che poi sarebbe visibile in aula e sfruttabile non solo in tutte materie del curriculum ma anche in tutti i campi della vita quotidiana.

Riferimenti bibliografici

- Al-Yagon, M. (2020) Models of Child-Parent Attachment in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Links to Executive Functions. *Personal Relationships*, 25(2): 280-98.
- Alderson, R. M., Rapport, M. D., & Kofler, M. J. (2007) Attention-deficit/hyperactivity disorder and behavioral inhibition: a meta-analytic review of the stop-signal paradigm. *J Abnorm Child Psychol.* 35(5):745-758.
- Chang, Y. K., Hung, C. L., Huang, C. J., Hatfield, B. D., & Hung, T. M. (2014) Effects of an aquatic exercise program on inhibitory control in children with ADHD: a preliminary study. *Arch Clin Neuropsychol.*, 29(3):217-223.
- Chen, M. D., Tsai, H. Y., Wang, C. C., & Wuang, Y. P. (2015) The effectiveness of racket-sport intervention on visual perception and executive functions in children with mild intellectual disabilities and borderline intellectual functioning. *Neuropsychiatr Dis Treat.*11:2287-2297. Published 2015 Sep 2.
- Christiansen, L., Beck, M. M., Bilenberg, N., Wienecke, J., Astrup, A., & Lundbye-Jensen, J. (2019). Effects of Exercise on Cognitive Performance in Children and Adolescents with ADHD: Potential Mechanisms and Evidence-based Recommendations. *J Clin Med.* 8(6):841.
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018) Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *J Sci Med Sport.* 21(5):501-507.
- Diamond, A. (2013) Executive functions. *Annu Rev Psychol.* 64:135-168.
- Felt, B. T., Biermann, B., Christner, J. G., Kochhar, P., & Harrison, R. V. (2014) Diagnosis and management of ADHD in children. *Am Fam Physician.* 90(7):456-464.
- Giuriato, M. & Lovecchio, N. (2020) What are the executive functions: analysis, findings and relationships in sport, *Formazione & Insegnamento XVIII – 2 –55,63*
- Goulardins, J. B., Marques, J. C., & De Oliveira, J. A. (2017) Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Motor Impairment. *Percept Mot Skills.* 124(2):425-440.
- Hoza, B., Martin, C. P., Pirog, A., & Shoulberg, E. K. (2016) Using Physical Activity to Manage ADHD Symptoms: The State of the Evidence. *Curr Psychiatry Rep.* 2016;18(12):113.
- Kaiser, M. L., Schoemaker, M. M., Albaret, J. M., & Geuze, R. H. (2015) What is the evidence of impaired motor skills and motor control among children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)? Systematic review of the literature. *Res Dev Disabil.* 36C:338-357.
- Lopez-Williams, A., Chacko, A., Wymbs, B. T., Fabiano, G. A., Seymour, K. E., Gnagy, E. M., Chronis, A. M., Burrows-Maclean, L., Pelham, W. E., & Morris, T. L. (2005). Athletic Performance and Social Behavior as Predictors of Peer Acceptance in Children Diagnosed With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(3), 173-180.
- Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2005) A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 44(4):377-384.
- Memarmoghaddam, M., Torbati, H. T., Sohrabi, M., Mashhadi, A., & Kashi, A. (2016) Effects of a selected exercise program on executive function of children with attention deficit hyperactivity disorder. *J Med Life.* 9(4):373-379.
- Mitchell, T. B., Cooley, J. L., Evans, S. C., & Fite, P. J. (2016) The Moderating Effect of Physical Activity on the Association Between ADHD Symptoms and Peer Victimization in Middle Childhood. *Child Psychiatry Hum Dev.* 47(6):871-882.
- Ng, Q. X., Ho, C. Y. X., Chan, H. W., Yong, B. Z. J., & Yeo, W. S. (2017) Managing childhood and adolescent attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) with exercise: A systematic review. *Complement Ther Med.* 34:123-128.
- O'Connor, B. C., Fabiano, G. A., Waschbusch, D. A., Belin, P. J., Gnagy, E. M., Pelham, W. E., Greiner, A. R., & Roemmich, J. N. (2014). Effects of a summer treatment program on functional sports outcomes in young children with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 42(6), 1005-1017.
- Pan, C. Y., Chu, C. H., Tsai, C. L., Lo, S. Y., Cheng, Y. W., & Liu, Y. J. (2016) A racket-sport inter-

- vention improves behavioral and cognitive performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Res Dev Disabil.* 57:1-10.
- Pontifex, M. B., Saliba, B. J., Raine, L. B., Picchiatti, D. L., & Hillman, C. H. (2013) Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *J Pediatr.* 162(3):543-551.
- Savarese, G. (2009) *Iperattività e gestione delle emozioni*". Percorsi educativo-didattici e motorio-sportivi. Edizioni Franco Angeli, Italia
- Sharma, A., & Couture, J. (2014) A review of the pathophysiology, etiology, and treatment of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Ann Pharmacother.* 48(2):209-225.
- Sibley, M. H., & Kuriyan, A. B. (2016) DSM-5 changes enhance parent identification of symptoms in adolescents with ADHD. *Psychiatry Res.* 242:180-185.
- Suarez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., De La Torre-Cruz, M., & Martínez-López, E. J. (2018) Acute and chronic effect of physical activity on cognition and behaviour in young people with ADHD: A systematic review of intervention studies. *Res Dev Disabil.* 77:12-23.
- Taylor, A., Novo, D., & Foreman, D. (2019) An Exercise Program Designed for Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder for Use in School Physical Education: Feasibility and Utility. *Healthcare (Basel).* 7(3):102.
- Ziegler, G. C., Röser, C., Renner, T., Hahn, T., Ehli, A. C., Weber, H., Dempfle, A., Walitza, S., Jacob, C., Romanos, M., Fallgatter, A. J., Reif, A., & Lesch, K. P. (2020). KCNJ6 variants modulate reward-related brain processes and impact executive functions in attention-deficit/hyperactivity disorder. *American journal of medical genetics. Part B, Neuropsychiatric genetics: the official publication of the International Society of Psychiatric Genetics*, 183(5), 247–257.
- Ziereis, S., & Jansen, P. (2015) Effects of physical activity on executive function and motor performance in children with ADHD. *Res Dev Disabil.* 38:181-191.



Il momento ricreativo-motorio nella Scuola dell'Infanzia The recreational-motor moment in the Kindergarten

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - manuela.valentini@uniurb.it

Letizia Venturi

Docente di Scuola dell'Infanzia - letizia.venturi96@gmail.com

ABSTRACT

Motor activity linked to recreational time in Kindergarten was the key theme of this systematic review which aimed to point out the positive relationship established between these three components.

This is a topic that requires further updates over the years, as the school landscape is constantly changing its appearance and evolving in its structure and in the ideals behind it, expanding informations and actions. Newest researches highlights the growing childhood obesity already in preschool children, drawing attention to the importance of doing physical activity at this young age. This revision therefore aim to determine the possible advantage for children by implementing a motor recreation in Kindergarten; how much recreation could be of support in order to increase the time spent in motor actions. This study analyzed the concepts of recreation with all the declinations of the case, focusing on space, time and activities. Emphasis was also given to the whole motor part that concerns development of the child in the range from two to five years, presenting all the various components and the relationship between physical, cognitive, emotional and social development, analyzing at last a motor program that could be a solution to the encountered problems. Twenty-two articles and protocols were selected, placed in the years between 2000 and 2020. The results were analyzed and compared to identify similarities and differences useful for further and future experiments.

L'attività motoria legata al tempo ricreativo nella Scuola dell'Infanzia è stato il tema chiave di questa revisione sistematica che si è posta l'obiettivo di sottolineare la relazione positiva che si instaura tra queste tre componenti. Questo è un argomento che richiede sempre ulteriori aggiornamenti, in quanto il panorama scolastico cambia continuamente aspetto ed evolve nella struttura e negli ideali alla base, ampliando informazioni e azioni. Le nuove ricerche sottolineano la crescente obesità infantile già nei bambini in età prescolare, richiamando nuovamente l'attenzione sull'importanza di fare attività fisica già da questa età. Questa revisione vuole quindi determinare se e quale vantaggio esiste nell'attuare una ricreazione motoria nella Scuola dell'Infanzia. Quanto la ricreazione possa essere da supporto al fine di au-

mentare il tempo speso in azioni motorie. Si analizzano i concetti di ricreazione con tutte le declinazioni, focalizzandosi su spazi, tempi, attività. Inoltre, in merito alla parte motoria che riguarda lo sviluppo nella fascia dai due ai cinque anni, la relazione tra sviluppo fisico, cognitivo, emotivo e sociale. Sono stati selezionati ventidue tra articoli e protocolli, collocati negli anni tra il 2000 e il 2020. I risultati sono stati analizzati e confrontati per identificare somiglianze e differenze utili per ulteriori e future sperimentazioni.

KEYWORDS

Recess, Kindergarten, Physical activity, Motor skills, CHAMMPS.

Ricreazione, Scuola dell'Infanzia, Attività fisica, Abilità motorie, CHAMMPS.

1. Introduzione¹

Nel contesto sociale odierno l'attività motoria non ha ancora lo spazio che merita, nonostante venga riconosciuta la sua importanza, non viene però trattata adeguatamente. Questo succede anche nella scuola dove invece dovrebbe essere quotidianità dei bambini.

I dati riguardanti l'obesità infantile sono allarmanti, secondo il "*Center for Disease Control and Prevention*" nel 2015 negli Stati Uniti, un bambino su tre risulta essere obeso e i dati non sono più confortanti per il panorama italiano.

Questo lavoro si è focalizzato sull'attività motoria a scuola, in particolare quella dell'infanzia e questo perché fin dalla più tenera età si deve imparare il valore della motricità come elemento base di vita. Ciò consentirà di interiorizzare la *cultura del movimento* come stile di vita, da perseguire anche in autonomia, come salute, che comprende tutti i campi dell'umano.

A livello fisico, l'attività motoria alla Scuola dell'Infanzia sviluppa una serie di elementi imprescindibili per lo sviluppo generale del piccolo, che se non trattati potrebbero avere ricadute sui movimenti che farà crescendo e che lo accompagneranno per tutta l'esistenza.

La ricerca ha trovato nella ricreazione uno dei migliori momenti in cui sviluppare queste componenti riconoscendo e dimostrando il suo valore anche con numerose implicazioni a livello psicologico, nella giornata scolastica, con valenza formativa. Appare subito chiaro di che strumento gli insegnanti dispongono per aiutare la crescita in ogni sua caratteristica: fisica, psicologica, emotiva, cognitiva e comportamentale.

Si rifletterà su un programma motorio specifico per la Scuola dell'Infanzia, il metodo CHAMPPS, CHildren in Action: Motor Program for PreschoolerS, che utilizza lezioni integrate nell'Universal Design for Learning (UDL) per supportare socialità, linguaggio, movimento, livello di attività fisica, ecc.

1 Contributo equamente distribuito, Manuela Valentini: coordinatore scientifico; Letizia Venturi: ricerca bibliografica.

2. Diversi modi di applicare la ricreazione

Nella giurisdizione italiana la ricreazione è disciplinata dal Decreto Legislativo 297 del 16 aprile 1994 (articolo 10, comma 3, lettera A) dove si specifica che il tempo dedicato alla ricreazione è conteggiato nel tempo dell'orario scolastico e che in questo periodo gli insegnanti devono vigilare sugli alunni affinché non vengano fatti danni a persone o cose. Durante l'intervallo, quindi, devono essere sorvegliati dai docenti secondo le modalità stabilite dal regolamento interno, deliberato dal Consiglio di Istituto. Nell'ambito scolastico la ricreazione, anche chiamato intervallo, è generalmente una pausa di un variabile numero di minuti tra una lezione ed un'altra dove lo studente può, comunemente, alzarsi dal proprio banco, giocare e socializzare con i pari, mangiare qualcosa, uscire dall'aula e utilizzare senza bisogno del permesso dell'insegnante i servizi igienici (rielaborato dalle Indicazioni Nazionali del 2012).

È importante che gli alunni abbiano a disposizione il tempo per la ricreazione per molteplici ragioni: fare attività fisica e socializzare con i compagni migliora il benessere sia fisico che psicologico (Martin, Farrell, Gray, & al., 2018).

Negli Stati Uniti, ancora, la ricreazione è a discrezione degli Istituti Scolastici, non è obbligatoria, quindi è la scuola stessa a decidere se farla o meno. Secondo uno studio pubblicato sull'*American Journal of Preventive Medicine* e condotto dalla fondazione Robert Wood Johnson, solo il 40% delle scuole pubbliche americane offre un momento di gioco. Senza questo, riporta l'autore, i bambini piccoli tendono ad avere una breve soglia di attenzione e molte difficoltà a concentrarsi per lunghi periodi. Hanno una migliore performance in classe quando possono fare una pausa dallo studio per riprendere le energie (PSAHPERD, 2013).

Completamente diversa da quella americana è, invece, l'esperienza finlandese, raccontata da Walker, il quale scrive che in questo Paese per ogni ora di lezione, 45 minuti sono dedicati alla materia dell'orario scolastico, mentre nei restanti 15 minuti viene scelta la ricreazione, riconoscendo quindi l'enorme importanza che questo momento ha per gli alunni e per gli insegnanti (Intravaia, 2014).

Le tre esperienze riportate si collocano, quindi, a diversi livelli di consapevolezza, la Finlandia accoglie in toto il momento ricreativo integrandolo in ogni singola ora scolastica, l'Italia gli dedica obbligatoriamente un piccolo spazio in tutta la mattinata, in America ogni Istituto può decidere autonomamente se farla o meno.

Spiega Murray su *Pediatrics*, pubblicazione della American Academy of Pediatrics, il pensiero dell'Associazione dei pediatri americani, che ritengono il tempo da dedicare alla ricreazione e quindi al gioco, strutturato e non, importante tanto quanto quello passato sui libri. I bambini hanno bisogno di queste pause perché lo spazio dedicato alle attività ludiche porta benefici in tutti gli ambiti: «In sostanza, la ricreazione dovrebbe essere considerata il tempo personale di un bambino e non dovrebbe essere negata per motivi scolastici o punitivi. [...] Le abilità acquisite per tutta la vita come la comunicazione, la negoziazione, la cooperazione, la condivisione, la risoluzione dei problemi e il coping non sono solo le basi per uno sviluppo sano ma anche misure fondamentali dell'esperienza scolastica». I pediatri confermano, inoltre, che una pausa è necessaria anche per tornare in classe più attenti e produttivi (Murray & Ramstetter, 2013).

Inoltre, nel panorama italiano spesso il tempo ricreativo è visto come premio che l'alunno acquisisce se si comporta a dovere durante le lezioni e questo lo si evince dal fatto che, a volte, viene sospeso per chi ha trasgredito le regole a confermare l'idea che non si è ancora presa totale coscienza dell'importanza che va oltre al semplice gioco o a lasciare gli alunni liberi.

3. Benefici della ricre-azione

Nessun insegnante penserebbe di privare un suo allievo dell'ora di matematica o di storia o di italiano solo per punizione, perché sa che non aiuterebbe il bambino a crescere, lo priverebbe di un momento fondamentale per il suo sviluppo, eppure la ricreazione viene usata spesso come metodo punitivo. Questa considerazione ci dimostra, ancora una volta, quanto il *pensiero ricreativo* italiano sia completamente diverso rispetto a quello finlandese, la ricreazione è sì obbligatoria, ma non ritenuta momento necessario di crescita dai più.

«Lo studio, per essere efficace necessita da un lato di concentrazione senza rumori di sottofondo, specie se di natura tecnologica, ma anche di pause che consentono alle connessioni neuronali di facilitare la memorizzazione di quanto letto e studiato. Per i bambini è fondamentale che le pause coinvolgano un livello ludico, in particolar modo corporeo. Il bambino che gioca poco col corpo o con i sensi rischia di subire blocchi significativi nei processi di apprendimento» (Ficcellì, 2013).

I benefici che i piccoli traggono dalla ricreazione si possono riassumere in: *Fisico*, muoversi e partecipare a diverse attività fisiche. *Sociale*: interagire con i coetanei in modi non sempre possibili nell'aula, sviluppando così una vasta gamma di competenze come cooperazione, condivisione, problem-solving e risoluzione conflitti. *Emotivo*, momento per sfogare e controllare stati emotivi, come ridurre l'ansia, gestire lo stress ed imparare a relazionarsi agli altri. *Cognitivo*, attraverso comportamenti manipolativi ed esplorativi si sviluppano costrutti intellettuali e connessioni neuronali (Rielaborato da National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, 2001).

Tra i due e i cinque anni la motricità deve essere protagonista, nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, la troviamo all'interno del campo d'esperienza "Il Corpo e il Movimento" dove vengono presentate le componenti principali e i traguardi di sviluppo che si devono raggiungere alla fine del percorso. È in questo tempo che i piccoli scoprono la loro corporeità, sperimentano le capacità attraverso: schemi motori di base, lateralizzazione, schema corporeo, capacità coordinative e condizionali.

Risulta fondamentale che *vivano* l'attività motoria già in questi anni, perché oltre che a determinare una vita attiva e in salute, insegna le basi del movimento, le migliora e stabilisce la corretta direzione delle azioni motorie future.

Importante sarà il percepire il movimento come gioco e non come una serie di esercizi fini a se stessi, «Per sua stessa natura, la PA nella prima infanzia si manifesta sotto forma di gioco. Una notevole quantità di letteratura afferma l'importanza evolutiva del gioco e il suo contributo al benessere cognitivo, fisico, sociale ed emotivo di bambini e adolescenti» (Timmons, Naylor, & Pfeiffer, 2007, p. 123).

Quando si pensa alla Scuola dell'Infanzia non è, però, facile identificare un momento ricreativo specifico, si ha la possibilità di fare pause generalmente tra una attività e l'altra e dopo il pranzo. Il periodo dedicato al gioco dà talmente tante possibilità di compiere movimento che altrimenti non verrebbe svolto, che bisogna stimolarlo in ogni modo.

«L'inattività fisica dei bambini è stata classificata come un fattore di rischio [...] Ci sono due momenti principali durante la giornata scolastica nei quali i bambini hanno l'opportunità di essere fisicamente attivi: le lezioni di educazione fisica e le ricreazioni nel parco giochi» (Mota, Silva, & Santos, 2005, p. 269).

4. Spazi per la ri-creazione

La ricreazione può essere strutturata o libera, in base alle esigenze contingenti al momento, ma in ogni caso il principio regolatore deve rimanere il movimento. Proporre unicamente attività statiche e sedentarie arrecherebbe, infatti, danno al bambino stesso. «Purtroppo, è stato scoperto che i bambini di età compresa tra quattro e cinque anni trascorrono la maggior parte del tempo libero in attività sedentarie. Poiché la ricreazione rappresenta un'opportunità ideale per incoraggiare l'attività fisica dei bambini e contribuisce a soddisfare le raccomandazioni sull'attività fisica, l'intervento su vari aspetti della ricreazione è necessario» (Nicaise, Kahan, & Reuben, 2012, p. 508).

Altro elemento da prendere in considerazione oltre al tempo e al tipo di attività da svolgere, è lo spazio a disposizione per muoversi. Avere un ambiente adeguato dove vivere la propria motricità incrementa il movimento stesso poiché l'alunno, una volta presa confidenza, si sentirà libero di utilizzare ciò che ha a disposizione, per giocare con gli amici o da solo, secondo i bisogni del momento. L'attrezzatura di cui può disporre, può poi creare, in base all'utilizzo che se ne fa, un circolo virtuoso o vizioso: gli attrezzi, gli strumenti, i giochi possono aiutarlo a muoversi, a giocare e restare attivo, o viceversa possono alimentare un gioco statico e inattivo.

Tra tutti gli spazi disponibili in cui svolgere l'attività ricreativa motoria, quello esterno ha una importanza maggiore, per questo è basilare che la scuola abbia a disposizione un luogo all'aperto: l'aria aperta aggiunge valore a questo tempo di crescita avendo anche la possibilità di giocare in modi alternativi, *ri-creativi*, non sempre possibili all'interno. L'ambiente esterno offre nuovi stimoli poiché è in continua evoluzione ed è qui che si può sperimentare la libertà di movimento, anche ad alta intensità. *Essere in natura* comporta esposizione alla luce solare e all'aria aperta, elementi che contribuiscono allo sviluppo delle ossa, a rinforzare il sistema immunitario e a sintetizzare vitamina D (rielaborato da Bento & Dias, 2017, p. 157).

Froebel «ha coniato il termine "kindergarten", ha sottolineato il ruolo del giardino e l'importanza della natura nello sviluppo. Credeva che gli esseri umani e la natura fossero collegati a livello spirituale, e quindi i giochi all'aperto erano una parte importante del suo concetto di scuola materna» (Frost & Sutterby, 2017, p. 82).

Ricreazione come tempo e spazio positivamente utilizzati per muoversi, per scaricare le energie motorie accumulate e per conoscersi e riconoscersi attraverso il corpo.

Partendo, quindi, dal presupposto che i bambini nella Scuola dell'Infanzia non eseguono abbastanza movimento per gli standard della loro età, alcuni ricercatori americani hanno compreso quanto sia importante che gli allievi ricevano istruzioni dirette e intenzionali durante la giornata scolastica. Queste indicazioni stimolano lo sviluppo delle capacità motorie così da creare molteplici e differenti opportunità di coinvolgimento.

5. Il metodo Children in Action: Motor Program for PreschoolerS

I ricercatori americani Aronson-Ensign, Favazza, Stalega et al. hanno ideato il «Children in Action: Motor Program for PreschoolerS (CHAMPPS), un programma motorio prescolare strutturato che utilizza lezioni incorporate nell'Universal Design for Learning (UDL) per supportare la preparazione scolastica (ad esempio:

sociale, linguistica, motoria, prescolastica) e i livelli elevati di attività fisica per i bambini» (AronsonEnsign, Favazza, & Stalega, 2018, p.30).

Nella ricerca si afferma che nelle scuole prescolari c'è un forte bisogno di programmi motori che vadano a colmare lo scarto che si crea tra la necessità dell'alunno di muoversi e il reale tempo dedicato al suo movimento. Il metodo è stato progettato fornendo istruzioni da seguire passo dopo passo, create non solo con l'aiuto di educatori fisici o esperti del movimento ma anche di insegnanti e quindi in grado di essere realmente utile e applicabile. La sua unicità poggia sul fatto che attraverso il ripetersi delle lezioni si incrementa l'attività fisica e si lavora sullo sviluppo di abilità motorie, che vanno inoltre a supporto di abilità sociali, comunicative e cognitive. Tutto questo si poggia poi sulle strategie UDL, le quali garantiscono il coinvolgimento di tutti i bambini in età prescolare con e senza disabilità.

CHAMPSS è stato creato seguendo delle tappe ben precise che conferissero scientificità al metodo, verificati: fruibilità, accuratezza e praticabilità, infine è stato condotto, da Favazza, Ostronsky e Sipertein, uno studio pilota della durata di tre anni, dal 2015 al 2018, per vedere l'impatto sullo sviluppo motorio, cognitivo e sociale e sul livello di attività fisica esibito dagli alunni dai tre ai cinque anni. Durante lo sviluppo del metodo, ogni unità che veniva creata era controllata da un gruppo di esperti nei diversi campi presi in considerazione dalle unità stesse che controllavano i diversi tipi di attività inserite e le istruzioni date per eseguire queste attività. Le lezioni di CHAMPSS sono focalizzate sulle abilità motorie fondamentali, che supportano a loro volta le abilità linguistiche, sociali e prescolastiche.

Ogni singola unità mira a incrementare una specifica abilità motoria ed è costituita da sei lezioni, le quali vengono ripetute. Ogni lezione è formata da: attività di riscaldamento; tre attività motorie basate sull'esercizio fondamentale; video musicali e defaticamento.

Diversi studi sono stati svolti sull'importanza che questo metodo riveste: il fare attività fisica, i livelli di attività fisica e quanto questi si mantengono nel tempo. Per ulteriori analisi si rimanda a:

Palmer, K.K., Chinn, K.M., & Robinson, L.E. (2019). The effect of the CHAMP intervention on fundamental motor skills and outdoor physical activity in preschoolers. *Journal of Sport and Health Science*, 98-105.

Pate, R.R., Dowda, M., Brown, W.H., & al. (2013). Physical Activity in Preschool Children With the Transition to Outdoors. *Journal of Physical Activity and Health*, 170-175.

Robinson, L.E., Palmer, K.K., Bub, K.L. (2016, 8 Settembre). *Effect of the Children's Health Activity Motor Program on Motor Skills and Self-Regulation in Head Start Preschoolers: An Efficacy Trial*. Tratto da: *Frontiers in Public Health*: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5014876/>.

Robinson, L.E., Palmer, K.K., Webster, E.K., & al., e. (2018). The Effect of CHAMP on Physical Activity and Lesson Context in Preschoolers: A Feasibility Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 265-271.

6. Metodologia

In questa revisione sistematica, si è cercato di fornire una sintesi della letteratura di ricerca, quantitativa, qualitativa, che utilizza metodi espliciti e replicabili per identificare e selezionare studi rilevanti e utilizza tecniche oggettive e replicabili per analizzare e riassumere tali studi (Cooper, 2010, come citato in Bernard, Borokhovski e Tamim, 2014). È stato inizialmente formulato il problema, tema chiave

della revisione. Successivamente ricercati protocolli che potessero dare una direzione concreta al lavoro con argomenti da approfondire e mettere a confronto.

Usato ulteriore materiale bibliografico per integrare e dare fondamento testuale alle idee portate, verificata e analizzata la validità, creando un filo conduttore che accompagnasse la lettura, esplicitando le varie riflessioni e successive motivazioni e conferme pratiche, in modo tale che fosse conferita scientificità al trattato stesso, presentando i risultati ai quali si è pervenuti.

Sono state scelte solo le ricerche svolte tra gli anni 2000 e il 2020 e solo quelle che appartenevano a determinati motori di ricerca: PsycInfo, ERIC, PubMed e SportDiscuss.

Criteria di inclusione:

Età compresa tra i 2 e gli 11 anni, con particolare attenzione alla fascia 2 – 5 anni
Attività riguardanti la sfera scolastica
Sperimentazioni Europee e Americane
Reperibilità dell'intero documento

Criteria di esclusione:

Soggetti al di sotto dei 2 anni e superiori agli 11
Attività non riguardanti la scuola
Studi precedenti al 2000
Possibilità di leggere solo in parte il documento

La trattazione non è che una parte delle ricerche che esistono in merito: sono state selezionate quelle più inerenti alla nostra revisione, tra i 22 protocolli trovati in totale, che hanno permesso di elaborare le idee proposte.

6.1 Sperimentazioni e risultati

O'Brien, Leight M., (2003) The rewards and restrictions of recess: Reflections on being a playground volunteer. Childhood Education, 2-15, Stati Uniti, ERIC.

Scopo: indagare se, lasciando i bambini mediamente liberi di giocare durante il tempo della ricreazione, arrivavano ad instaurare rapporti positivi tra loro, sottolineando il bisogno di un tempo di qualità.

Metodologia: osservazione partecipata durante tutto l'anno scolastico in una classe terza della Scuola Primaria.

Risultati: i bambini amano i giochi all'aperto, soprattutto se poco controllati; benefici sulle capacità di problem solving, espressione di sé e di iniziativa personale. Inserire la questione del gioco nel più ampio contesto educativo, come momento necessario nelle attività didattiche.

– Mota, J., Silva, P., Santos, M. P., Ribeiro, J. C., Oliveira, J. & Duarte, J. A.,(2005). Physical activity and school recess time: Differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity. Journal of Sports Sciences, 269-275, Portogallo, PsycInfo.

Scopo: osservare la partecipazione nell'attività fisica moderata/vigorosa, sottolineare l'importanza della stessa in particolare durante la ricreazione ed esaminare le differenze nei sessi.

Metodologia: analisi sperimentale su un campione di 22 bambini tra gli otto e i dieci anni, considerando diverse variabili per registrare gli effetti dell'attività fisica nell'arco di una giornata di 14 ore. È stato posto il focus sulle variabili che riguar-

dano la ricreazione stessa. Per fare le registrazioni sono stati utilizzati degli accelerometri, i cui risultati sono stati sommati per avere i valori totali di attività fisica. Risultati: la ricreazione è un setting fondamentale per promuovere la PA (attività fisica) vigorosa poiché contribuisce ad aumentare l'attività fisica nei bambini più piccoli, soprattutto nel genere femminile.

– Timmons, B. W., Naylor, P.-J., & Pfeiffer, K. A. (2007, Novembre 14). *Physical activity for preschool children – how much and how?* Tratto da NRC Research Press, Canada, PubMed.

Scopo: supportare il legame tra attività fisica, sviluppo biologico e psicologico durante la prima infanzia (due-cinque anni).

Metodologia: sintesi di protocolli volti a portare evidenze scientifiche.

Risultati: la letteratura proposta è quella che riporta la natura dell'attività fisica per promuovere la salute fisica, cognitiva, emozionale e sociale che si sviluppa in questi anni. L'importanza del ruolo delle componenti di crescita (come la famiglia, lo stato economico-sociale...).

– Braza, F., Sánchez-Martín, J. R., Braza, P., Carreras, R., Muñoz, J. M., Azurmendi, A., & Verdier, I., (2012). *Girls' and boys' choices of peer behavioral characteristics at age five. Social Behavior & Personality, 1749-1760.*, Spagna, ERIC.

Scopo: analizzare le differenze nei comportamenti tra maschi e femmine nella scelta del compagno dello stesso sesso o di sesso differente, a cinque e a nove anni.

Metodologia: sperimentazione in cui sono stati coinvolti 107 bambini spagnoli osservati prima a cinque e poi ancora a nove anni. Dalla prima osservazione è risultato che entrambi i sessi prediligono relazioni con compagni dello stesso sesso, con l'unica differenza che i maschi organizzavano giochi di gruppo, mentre le femmine tendevano a socializzare. Questi comportamenti si mantenevano anche all'età di nove anni.

Risultati: i comportamenti maschili determinavano una migliore integrazione in gruppi sociali più grandi sia per le femmine che per i maschi; nella Scuola dell'Infanzia giocavano in gruppi misti.

– Nicaise, V., Kahan, D., Reuben, K. & Sallis, J. F., (2012). *Evaluation of a Redesigned Outdoor Space on Preschool Children's Physical Activity During Recess. Pediatric Exercise Science, 24, 507-518.* Stati Uniti, SportDiscuss.

Scopo: investigare l'impatto della riorganizzazione degli spazi esterni sul comportamento sedentario e sulla attività fisica moderata/vigorosa.

Metodologia: sperimentazione, coinvolte due sezioni di 50 e 57 bambini tra i quattro e i cinque anni. L'attività fisica è stata misurata tramite accelerometri e una osservazione diretta durante una ricreazione non strutturata. Il gruppo era formato da 50 bambini tra i quattro e i cinque anni, osservati nello spazio interno ed esterno. Sono state fatte specifiche modifiche all'ambiente circostante come la creazione di nuove colline d'erba e spazi aperti più grandi.

Risultati: modificando lo spazio in cui i bambini si muovono durante la ricreazione, aumentano anche i livelli di PA.

– Holmes, R. M. (2012). *The Outdoor Recess Activities of Children at an Urban School - Longitudinal and Intrapersonal Patterns. American Journal of Play, 327- 350.* Stati Uniti, PsycInfo.

Scopo: indagare come l'età, la cultura, il sesso e la dimensione del gruppo influen-

zassero le preferenze nei giochi all'aperto durante il momento ricreativo. Metodologia: sperimentazione, osservare i cambiamenti nelle preferenze in un gruppo di 149 bambini della Scuola dell'Infanzia, attraverso uno studio quantitativo fatto con una osservazione non partecipata.

Risultati: le femmine tendono a interagire mentre i maschi organizzano giochi più competitivi di gruppo.

– Murray, R, Ramstetter, C. (2013, Gennaio). *The Crucial Role of Recess in School. Pediatrics, 131, 183-188, Stati Uniti, PubMed.*

Scopo: benefici che gli alunni traggono nel fare ricreazione. I pediatri statunitensi: importanza nei vari ambiti della persona, sociale, emozionale, cognitivo, sicurezza. Metodologia: documento di opinione, soggetti gli alunni tra i tre e gli undici anni.

– PSAHPERD. (2013). *Don't let recess slide. American Journal of Preventive Medicine, 83, 11-13, Stati Uniti, ERIC.*

Documento di opinione in cui si riportano i dati raccolti nelle scuole americane riguardanti i momenti ricreativi. Si legge che solo il 40% delle scuole pubbliche offre lo spazio ricreativo riconoscendone, però, la valenza formativa psicologica e fisica.

Risultati: stimolare le scuole a riconsiderare questi benefici per i loro studenti, inserendo in tutti gli istituti questo tempo.

– Pate, R. R., Dowda, M., Brown, W. H., Mitchell J. & Addy, C., (2013). *Physical Activity in Preschool Children With the Transition to Outdoors. Journal of Physical Activity and Health, 170-175, Stati Uniti, SportDiscuss.*

Scopo: se i bambini erano più attivi passando da uno spazio chiuso a uno aperto. Metodologia: sperimentazione, coinvolti 539 bambini dai tre ai cinque anni, che partecipavano al metodo CHAMPS.

Metodologia: usata la OSRAC-P (Observational System for Recording Physical Activity in Children-Preschool Version) come metodo osservativo per registrare i livelli di attività fisica nei bambini per periodi di più di 20 minuti.

Risultati: nei primi 20 minuti i livelli di attività sono moderatamente alti, mentre diminuiscono dopo questo intervallo di tempo. Sono comunque presenti differenze tra alunni e alunne, i maschi decrescono i livelli di attività in modo lineare, mentre le ragazze alternano momenti di attività a momenti di inattività.

– Greever, C. J., Sirard, J., & Alhassan, S. (2015). *Objective Analysis of Preschoolers' Physical Activity Patterns During Free Playtime. Journal of Physical Activity and Health, 12, 1253-1258, Stati Uniti, SportDiscuss.*

Scopo: esaminare lo schema temporale di attività fisica.

Metodologia: sperimentazione, 326 bambini della Scuola dell'Infanzia osservati durante un tipico momento di gioco libero all'esterno. I dati sono stati raccolti grazie ad alcuni accelerometri e sono stati classificati in: sedentario, lieve, moderato/vigoroso. Per tutte le attività si nota uno schema di cambiamento a forma di U: quelle sedentarie tendono a diventare vigorose e viceversa, creando due linee a U invertite.

Risultati: ci sono delle correlazioni specifiche rispetto all'età nelle attività fisiche, ossia i tre anni appaiono meno sedentari e più attivi rispetto ai bambini di quattro e cinque anni.

– Woods, A. M., Graber, K. C., Daum, D. N. & Gentry, C., (2015). *Young School Children's Recess Physical Activity: Movement Patterns and Preferences. Journal of Tea-*

ching in Physical Education, 34, 496-516, Stati Uniti, SportDiscuss.

Scopo: indagare alcune variabili negli schemi di attività fisica e come le preferenze sociali influenzavano tali attività.

Metodologia: sperimentazione, 147 bambini tra i tre e i cinque anni. È stato utilizzato lo strumento SOCARP (System Of observing Children's Activity and Relationships during Play) per l'osservazione; intervista.

Risultati: i maschi tendono a passare il tempo in attività sportive con una PA vigorosa, mentre le femmine rimangono per la maggior parte del tempo sedentarie. Dalle interviste emerge, inoltre, che le preferenze per la ricreazione includono la partecipazione a giochi attivi, l'interazione con amici e gioco-sport. Le bambine menzionavano gli amici più spesso dei coetanei maschi.

– *Robinson, L. E., Palmer, K. K., Bub, K. L. (2016). Effect of the Children's Health Activity Motor Program on Motor Skills and Self-Regulation in Head Start Preschoolers: An Efficacy Trial. Frontiers in Public Health, Stati Uniti, PubMed.*

Scopo: capacità di auto-regolazione come indicatori di successo scolastico. Metodologia: sperimentazione con 113 bambini della Scuola dell'Infanzia sono state svolte diverse sessioni di durata tra i 15 e i 40 minuti, utilizzando nel gruppo sperimentale il metodo CHAMPS. Per raccogliere i dati venivano usati due scale di misura, una per le abilità di autoregolazione e l'altra per le abilità motorie.

Risultati: le abilità motorie e l'attività fisica sono strettamente legate all'autoregolazione, infatti nel gruppo sperimentale le abilità motorie sono significativamente migliorate rispetto al gruppo di controllo, dimostrando che il CHAMPS è un metodo da utilizzare per non lasciare la ricreazione non strutturata.

– *Temple, V. A., Crane, J. R., Brown, A., Williams, B.-L. & Bell, R. I., (2016). Recreational activities and motor skills of children in kindergarten. Physical Education and Sport Pedagogy, 21, 268-280, Canada, PsycInfo.*

Scopo: associazione positiva tra le abilità motorie fondamentali e la partecipazione in attività fisiche organizzate.

Metodologia: sperimentazione, 74 bambini della scuola prescolare (cinque anni), i cui genitori hanno compilato un sondaggio strutturato che andava ad indagare la partecipazione quotidiana alle attività all'aperto fuori dall'orario scolastico.

Risultati: non ci sono differenze di genere nelle abilità ma le femmine prediligono attività più individuali e sociali come la danza, mentre il genere maschile attività più competitive come gioco-sport di squadra.

– *Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy. Porto Biomedical Journal, 157-160, Portogallo, PubMed.*

Scopo: positiva influenza del tempo passato nello spazio esterno sulle esperienze dove è possibile vedere i cambiamenti, fare movimenti più ampi e avere un contatto con la natura.

Metodologia: sperimentazione fatta in una Scuola dell'Infanzia in Portogallo. Questo progetto, della durata di tre anni, si proponeva di portare i bambini nello spazio esterno per più attività possibili, facendogli quindi passare la maggior parte del tempo scolastico nella natura. Tre sono state le dimensioni scelte come chiave di promozione dell'apprendimento e dello sviluppo: contatto con gli elementi naturali, valutazione dei rischi, opportunità di socializzazione.

Risultati: la valorizzazione del gioco all'aperto nella prima infanzia è promotrice di uno stile di vita sano sotto ogni punto di vista.

– Frost, J. L., & Sutterby, J. A. (2017, Luglio). *Outdoor Play Is Essential to Whole Child Development*. *YC Young Children*, 72(3), 82-85, Stati Uniti, *PsycInfo*.

Scopo: essenzialità dell'attività all'aperto nello sviluppo del bambino della Scuola dell'Infanzia. Favorire il movimento all'aperto; paura degli adulti a portare i piccoli al parco giochi.

Metodologia: documento di opinione che tratta alunni tra i tre e i cinque anni.

Risultati: si ribadisce l'importanza di portare i piccoli all'esterno mantenendo le adeguate misure di sicurezza rispetto alle varie situazioni.

– Chin Ng, S., Bull, R. (2018). *Facilitating Social Emotional Learning in Kindergarten Classrooms: Situational Factors and Teachers' Strategies*. *International Journal of Early Childhood*, 335-350, Asia, *PsycInfo*.

Scopo: strategie e fattori situazionali che le insegnanti proponevano come facilitatori dell'apprendimento emozionale in una Scuola dell'Infanzia.

Metodologia: 1538 bambini da 80 scuole di Singapore. Le insegnanti erano tutte di genere femminile. Dati raccolti attraverso delle osservazioni non partecipate e non reattive, come dei video di 4 ore in ogni classe. Lo scopo dei video era di catturare una tipica giornata di attività in sezione.

Risultati: l'apprendimento emozionale è facilitato quando le insegnanti lavorano in piccoli gruppi, così come normalmente avviene quando gli allievi sono a coppie e più facilmente durante il gioco all'esterno o se le insegnanti lo prevedono intenzionalmente, attraverso quattro tecniche particolari: avere un tono positivo, assegnare compiti, suggerire soluzioni e strategie.

– Robinson, L. E., Palmer, K. K., Webster, E. K., Logan, S. W. & Chinn, K. M. (2018). *The Effect of CHAMP on Physical Activity and Lesson Context in Preschoolers: A Feasibility Study*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 265-271, Stati Uniti, ERIC.

Scopo: comparare l'effetto di due programmi di movimento, quello tradizionale e il CHAMP, nel contesto di una lezione e sui livelli di attività fisica dei bambini. Inoltre determinare se esistessero differenze di genere nell'attività fisica in entrambi i programmi.

Metodologia: sperimentazione, 72 iscritti alla Scuola dell'Infanzia che, assegnati casualmente, hanno partecipato ad uno o l'altro programma. I dati sono stati raccolti attraverso il SOFIT (System for Observing Fitness Instructions Time) uno strumento di osservazione sistematica, che prende in considerazione tre elementi: i livelli di attività fisica nei bambini, il contesto della lezione e i comportamenti dell'insegnante.

Risultati: i partecipanti al CHAMP erano molto più attivi rispetto a coloro che avevano partecipato al programma tradizionale, anche se erano comunque presenti alcune differenze tra maschi e femmine; infatti i maschi risultavano essere impegnati in attività fisica più vigorosa rispetto alle femmine. In ogni caso i ricercatori definiscono il CHAMP un buon metodo in quanto, mantenendo più attivi gli alunni, contribuisce positivamente alla loro salute.

– Martin, H., Farrell, A., Gray, J., & Clark, T. B., (2018). *Perception of the Effect of Recess on Kindergartners*. *The Physical Educator*, 75, 245-254, Stati Uniti, *SportDiscuss*.
Scopo: come genitori, insegnanti e studenti laureandi percepiscono la ricreazione nella Scuola dell'Infanzia, ossia quali benefici ha sui bambini.

Metodologia: presentata tutta la letteratura in merito, poi l'investigazione che è stata fatta, una intervista inviata via e-mail a tutti i partecipanti, da cui i ricercatori

hanno estrapolato i risultati. Tutti e tre i gruppi hanno indicato, con diverse motivazioni, la ricreazione come un momento fondante il benessere del bambino a scuola, che aiuta nella performance scolastica e a concentrarsi meglio. Se questo tempo è passato all'esterno si hanno dei benefici maggiori anche a livello fisico. Risultati: la ricreazione è il tempo in cui gli alunni si sentono più liberi, instaurano relazioni, imparano a lavorare insieme e sviluppano abilità fisiche e di problem-solving.

– Palmer, K. K., Chinn, K. M., & Robinson, L. E. (2019). *The effect of the CHAMP intervention on fundamental motor skills and outdoor physical activity in preschoolers*. *Journal of Sport and Health Science*, 98-105, Stati Uniti, SportDiscuss.

Scopo: l'effetto che un programma motorio di 5 settimane ha sulle competenze motorie di bambini della Scuola dell'Infanzia e il loro comportamento mentre partecipavano all'intervento o durante la ricreazione libera all'aperto.

Metodologia: sperimentazione, 102 alunni, tra i tre e i cinque anni, divisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Per raccogliere i dati è stato usato il test sullo sviluppo della motricità in toto nella ricreazione all'aperto, con gli accelerometri. Risultati: tutti gli studenti hanno migliorato le loro abilità ma c'è un incremento maggiore per chi ha partecipato all'intervento. Sono state notate delle differenze tra i sessi durante il gioco libero all'aperto, i maschi sono stati più attivi delle femmine. Il metodo aiuta a sviluppare maggiormente le abilità motorie, ma che questo cambiamento non si vede nel momento in cui i bambini escono dall'ambiente di trattamento.

– Aronson-Ensign, K., Favazza, P. C., Stalega, M. V., Ostrosky, M. M., Yang, H.-w., Akamoglu, Y. & Cheung, W. C., (2018). *CHAMPPS: Filling the Preschool Curriculum Gap*. *Palestra*, 32(4), 29-36, Stati Uniti, ERIC.

Scopo: presentare il metodo CHAMPPS con tutte le sue caratteristiche, origine, obiettivi e sviluppo.

Metodologia: sintesi e spiegazione metodo, illustrate le caratteristiche strutturali: le unità e i dispositivi necessari. Risultati: il CHAMPPS permette di colmare lo scarto che alla Scuola dell'Infanzia si viene a creare tra il bisogno di attività del bambino e la reale attività fisica che svolge.

– Romero-Ramos, O., Fernandez-Rodriguez, E., Matas Terròn, A., Gonzalez-Campos, G. & Podstawski, R. (2018). *Physical activity and spatial use during school breaks in children aged four*. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 96-104, Spagna, SportDiscuss.

Scopo: la quantità di attività fisica e l'uso dello spazio durante una ricreazione scolastica.

Metodologia: sperimentazione, 119 bambini di quattro anni. Sono stati usati pedometri e una mappatura dei comportamenti (dividendo lo spazio in nove quadrati, si osservava come si muovevano e il tempo in cui restavano in ogni spazio). Risultati: non ci sono particolari differenze tra i generi nei comportamenti spaziali o nel numero dei passi fatti durante la ricreazione

– Wright, P. M., Zittel, L. L., Gipson, T. & Williams, C., (2019). *Assessing Relationships Between Physical Development and Other Indicators of School Readiness Among Preschool Students*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38, 388-392, Stati Uniti, SportDiscuss.

Scopo: relazione tra sviluppo fisico e altri aspetti dello sviluppo scolastico in bambini di età compresa tra i tre e i cinque anni.

Metodologia: sperimentazione, 172 alunni tra i tre e i cinque anni, i dati sono stati raccolti usando cinque scale di sviluppo fondamentali: fisica, sociale-emozionale, linguaggio, cognitivo e sviluppo letterario, contenute nelle strategie di insegnamento GOLD. Ogni scala aveva poi diversi item. Risultati: esiste una significativa correlazione tra lo sviluppo motorio e questi cinque aspetti della personalità del bambino. Esistono, inoltre, delle relazioni tra sviluppo fisico e successo scolastico in tutti gli studenti, dai piccoli fino agli adolescenti.

7. Future ricerche

Ci sono diversi campi che necessitano di sperimentazioni future.

In primo luogo, bisogna considerare che il mondo della scuola è in continua evoluzione e di conseguenza anche le ricerche che riguardano questo aspetto hanno necessità di essere continuamente aggiornate e migliorate. I bambini cambiano di generazione in generazione, avendo così nuove e diverse esigenze; la società stessa evolve e la scuola non si può che adeguare ai cambiamenti. Tenendo come riferimento l'importanza del movimento, nuove strade possono e devono aprirsi collegando la motricità al gioco e al momento ricreativo in età evolutiva.

Il momento storico che stiamo vivendo, apre un altro scenario di campo di ricerca: gli effetti che il Covid-19 sta portando nel mondo scolastico, in particolar modo i cambiamenti ad esempio con la didattica a distanza che ha privato ulteriormente del movimento e dello svolgimento della ricreazione condivisa e vissuta con i coetanei così forzatamente che l'effetto negativo, nelle giovani generazioni, si avvertirà anche a lungo termine. Ulteriori ricerche, sperimentazioni con dati, saranno necessarie per interpretare, analizzare e risolvere quanto sta avvenendo.

8. Conclusioni

Questa revisione ha avuto l'obiettivo di confermare la relazione esistente tra momento ricreativo motorio nella Scuola dell'Infanzia, ponendo l'attenzione sull'importanza di questo legame ai fini del pieno sviluppo di ciascun bambino.

Con un percorso che ha toccato diversi aspetti, è stata tracciata una sintesi che ha posto in evidenza il perché tale rapporto sia fondamentale.

In questa fase di vita del fanciullo, 2 - 5 anni, l'aspetto fisico, psicologico, cognitivo ed emotivo, si sviluppa attraverso il movimento e il momento ricreativo motorio, strutturato e non strutturato dà la possibilità di incrementare tale crescita.

La ricreazione è un tempo indispensabile durante la giornata scolastica, in quanto è l'occasione di rilassare la mente e il corpo e tornare poi più rilassati e concentrati.

Questo tempo è stato descritto in relazione alla Scuola dell'Infanzia, in quanto è qui che i bambini entrano ufficialmente nel mondo della scuola e iniziano a sviluppare le basi delle abilità e capacità motorie, fondamentali per i comportamenti motori futuri e non solo.

È stato preso ad esempio un programma motorio specifico per la Scuola dell'Infanzia, proposto come strumento ad uso dell'insegnante, che utilizza l'attività motoria per stimolare lo sviluppo degli alunni.

“Le attività ludico-motorie praticate in questa età, assumono importanza, non solo per i miglioramenti riscontrabili nel bambino a livello organico e muscolare

(accrescimento somatico facilitato), ma anche perché sono uno strumento educativo rispondente ai bisogni e alle esigenze” (Mondoni, Salvetti, 2015, p. 51).

La panoramica esposta offre spunti di riflessione che sostengono l’idea alla base dell’impianto della relazione, ma la letteratura a riguardo non si esaurisce in tali concetti. È evidente che non esistano pareri totalmente concordi sulla visione dell’argomento, lo prova il fatto che sono state riscontrate delle differenze tra Paesi, descritte anche in questo elaborato: ogni idea è supportata da sperimentazioni a riguardo che la confermano o la smentiscono lasciando comunque a ulteriori approfondimenti per ampliare sempre più il panorama di ricerca. Nel redigere la presente revisione, però, ci si è voluti concentrare in particolar modo sulle tesi che sostengono il pensiero conduttore di base, in modo che ogni singola idea esposta fosse sostenuta da una sperimentazione in merito. Si è cercato di creare connessioni e legami che rendessero scorrevole e agevole la lettura, il tutto supportato da protocolli che conferissero un ulteriore fondamento di scientificità, attraverso la raccolta, l’interpretazione, l’analisi e il confronto di questi ultimi.

Riferimenti bibliografici


- Blume, D. (1986). Le Capacità Coordinative e possibilità di svilupparle. *Didattica del Movimento*, 42/43, 60-82.
- Mondoni, M., Salvetti, C., (2015), *Didattica del movimento per la scuola dell’Infanzia*, Milano: Vita e Pensiero editore.
- National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2001). Recess and the Importance of Play. A Position Statement on. *NAECS/SDE*, 1-15.

Riferimenti sitografici

- Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012) http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- Bernard, RM, Borokhovski, E. e Tamim, RM (2014). Rilevamento del bias nelle meta-analisi della distanza ricerca sull’istruzione: grandi immagini su cui possiamo fare affidamento. *Istruzione a distanza*, 35 (3), 271–293. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.957433>
- Favazza, P., Ostrosky, M., & Siperstein, G. (2018, Giugno 30). *CHildren in Action: MotorProgram for PreschoolerS (CHAMPPS)*. Tratto da IES-Institute of Education Sciences: <https://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=1607>
- Ficoncelli, S. (2013, Aprile, 02). *Non toglieteci la ricreazione*. Tratto da Repubblica.it: https://d.repubblica.it/famiglia/2013/04/02/news/bambini_scuola_ricreazione-1585297/



Recensioni
Book Reviews



Luca Refrigeri
*L'educazione finanziaria.
Il far di conto del XXI secolo**

Gabriella Aleandri

Università degli Studi Roma Tre - gabriella.aleandri@uniroma3.it

L'Autore, nell'ambito della ormai pluridecennale questione dell'alfabetizzazione finanziaria ed economica della popolazione mondiale, riconosce si debba dar atto dell'impegno profuso dal Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, istituito dal governo italiano nel 2017 con la finalità di aumentare le conoscenze finanziarie degli italiani. In meno di 4 anni, infatti, sono state realizzate azioni e interventi significativi, che danno prova della opportunità di una istituzione capace di disegnare prima e coordinare poi una Strategia nazionale, come auspicato dall'OCSE. Tra le molte iniziative per la realizzazione della Strategia nazionale per l'educazione finanziaria le più rilevanti sono: l'istituzione di un portale (www.quellocheconta.gov.it), che costituisce ormai il punto di riferimento per ogni cittadino che necessita di reperire informazioni utili per eventuali necessità della gestione della propria situazione finanziaria; l'organizzazione del "mese dell'educazione finanziaria", istituito ad ottobre di ogni anno e che raccoglie ogni anno centinaia di iniziative in tutta Italia; la stesura di *Linee Guida di educazione finanziaria per il I e il II ciclo di istruzione* e di *Linee Guida di educazione finanziaria per gli adulti*.

L'Autore sostiene, inoltre che vada ugualmente dato riconoscimento dell'attività divulgativa, oltre alla prestigiosa direzione del Comitato, svolta dalla prof.ssa Annamaria Lusardi della George Washington University School of Business, la quale ricorrentemente è presente sugli organi di stampa italiani per informare sulle attività del Comitato e, ancor più, sul senso di queste e sulla loro indispensabilità per la vita sociale contemporanea divenuta sempre più complessa e rischiosa sul piano della gestione finanziaria in generale e familiare in particolare. Questi aspetti di preziosa informazione ricorrono ormai in diverse interviste alla Prof.ssa Lusardi, la quale pone all'attenzione di tutti la necessità di insegnare la finanza sin dalla scuola primaria. Tra le argomentazioni riproposte, ne compaiono due che introducono (ma non entrano) nel merito della questione *clou* dell'intera materia circa l'educazione finanziaria, sulle quali non si può essere che in totale accordo: la prima precisa che "l'educazione finanziaria si può iniziare ad insegnare, appunto, dalla scuola primaria; la seconda specifica che "l'educazione finanziaria nei programmi ministeriali delle elementari è un progetto da Next

* Refrigeri, L. (2020). *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI secolo*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia pp. 186.

Generation EU” in quanto “vale mille volte più del costo generato dall’ignoranza. Perché come diceva Benjamin Franklin, un investimento nella conoscenza paga i migliori interessi”.

Rimane aperta la questione di fondo dell’educazione finanziaria, ossia sul “Come inserire l’educazione finanziaria nel curriculum scolastico”. Nelle sue *Linee Guida*, infatti, il Comitato Edufin avanza la proposta “di sviluppare l’insegnamento di questo sapere come tematica trasversale inserita nella programmazione dell’offerta formativa secondo una metodologia operativa di studio e di approfondimento”. È su questa questione che *L’educazione finanziaria. Il far di conto del XXI Secolo*, edito nel 2020 da Pensa Multimedia, concentra l’attenzione. L’Autore, docente di Educazione economica e finanziaria presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell’Università degli Studi del Molise, ha indirizzato la riflessione proprio sulla questione dell’inserimento della “semidisciplina” nei programmi di insegnamento. La trasversalità presenta dei rischi: “il primo può essere ravvisato nella possibilità che la trasversalità finisca nell’evanescenza (...). Proprio perché gli argomenti sono considerati comuni a più discipline di insegnamento spesso finiscono per non essere a carico di alcuno (...) Il comune, per appartenere a tutti, spesso finisce per non appartenere a nessuno. Questo fenomeno di disimpegno del resto è avvenuto (...) per l’educazione alla cittadinanza e costituzione, per l’educazione all’imprenditorialità, per la stessa educazione civica. Al rischio dell’evanescenza della trasversalità va aggiunto quello dell’indeterminatezza della titolarità (degli insegnanti e degli insegnamenti)” (pp.106-107).

Luca Refrigeri, comunque, non si limita al riflettere sulle criticità e problematiche, ma si addentra nella formulazione di una proposta che appare tanto lineare quanto realizzabile. “L’educazione finanziaria va considerata una forma di educazione matematica, più specificatamente di matematica finanziaria...matematica applicata (...). Pertanto, sul piano specificatamente didattico la disciplina scolastica con cui si deve coniugare l’educazione finanziaria non può essere che la matematica, la quale ne costituisce la radice...il rizoma scientifico culturale. Ovviamente va articolata secondo la diversità dei gradi di scuola (...).

Se si vuole introdurre l’educazione finanziaria nel sistema scolastico, le proposte dei due studiosi vanno prese in seria considerazione, tanto più in considerazione del fatto che si rilevano molti punti in comune sul piano identitario dell’educazione finanziaria: entrambi la ritengono sapere di base, non specialistico, “il far di conto del XXI secolo” (Refrigeri), “Il sapere per partecipare alla società: leggere, scrivere, matematica e scienza” (Lusardi, Intervista 27 febbraio 2021).

L’Autore, infine, pone attenzione sulla necessità di aggiornare gli insegnanti di ogni grado della scuola italiana in quanto, stando a quanto evidenziato dall’analisi dei dati raccolti nella parte finale del testo, non sembra abbiano un’alfabetizzazione adeguata a sostenere questo ulteriore carico che gli si vuole attribuire.