

**Educazione Permanente
a partire dalle prime età della vita, per tutta la vita**

**Permanent Education
from early childhood to late life**

a cura di / editor
Liliana Dozza

With the contribution of / Con i contributi di:

A. Anichini, A. Arsenà, A. Augschöll Blasbichler, L. Bianchi, M. Brazzolotto, M. Caligiuri, G. Calvano, R. Casadei, A. Coppi, A. Crapis, Esah Elamé, M. Fedeli, F. Finazzi, K. Fontana, M. Giangrande, A. Gramigna, M. Ladogana, A. Matteucci, F. M. Melchiori, R. Melchiori, Naoki Mizushima, A. Nardi, V. Nicolini, S. Nirchi, A. Oliverio, L. Paradiso, A. Parola, N. Pastena, H. K. Peterlini, N. Rajadell Puiggròs, S. Salminen, J. van der Sandt, V. N. Scalcione Vincenzo, S. Scarpa, H. Schaumberger, C. Tino, R. Tore, R. Torres Javier, F. S. Tortoriello, M. Valentini, Y. Vargiu, Motje Wolf

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

FINITA DI STAMPARE DICEMBRE 2021



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



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

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

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

La valutazione dei referee

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

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

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

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

XIII Editoriale / Editor's note

by **Liliana Dozza**

Educazione Permanente a partire dalle prime età della vita, per tutta la vita / **Permanent Education from early childhood to late life**

ORIENTAMENTI DI EDUCAZIONE PERMANENTE / PERMANENT EDUCATION GUIDELINES

- 1 Alberto Oliverio**
Early roots of adult Mind / **Le radici della mente adulta**
- 13 Rita Casadei, Naoki Mizushima**
Learning to be human through and for life-cycle: the key-role of art / **Apprendere per e attraverso il corso della vita: il ruolo chiave dell'arte**
- 28 Johann van der Sandt, Helmut Schaumberger, Antonella Coppi, Sanna Salminen, Motje Wolf**
Singing is what we do (together) - redefining 'together'. A comparative study / **Cantare è quello che facciamo (insieme). Ma cosa significa "insieme"? Uno studio comparativo europeo**
- 55 Javier Rodríguez Torres, Katia Fontana**
Emotions and Empathy during the Pandemic in an International School in Madrid: A Case Study / **Emozioni ed empatia durante la pandemia in una Scuola internazionale a Madrid: Uno studio di caso**
- 66 Hans Karl Peterlini, Annemarie Augschöll Blasbichler**
Schule im Brennpunkt der Sprachenpolitik: Von nationalen Dominanzkämpfen der Vergangenheit bis zu gegenwärtigen Herausforderungen der Migrationsgesellschaft – eine Fallstudie / **School at the focal point of language policy: From the national battles for dominance of the past to the current challenges of the migration society – a case study**
- 82 Manuela Ladogana, Núria Rajadell Puiggròs**
Cultivating the human sense of old age. A permanent pedagogical responsibility / **Coltivare il senso umano della vecchiaia. Una responsabilità pedagogica permanente**
- 97 Esoh Elamé**
The place of human capital and education in the strategic action program for the Lake Chad basin / **La place du capital humain et de l'éducation dans le programme d'action stratégique pour le bassin du lac Tchad**
- 113 Rafael Bonfim, Rafael Camargo**
Na visão particular do desenho, o holístico da inclusão / **In the particular vision of drawing, the holistic of inclusion / Nella particolare visione del disegno, l'inclusione olistica**
- 130 Francesco Maria Melchiori, Antonella Crapis, Roberto Melchiori**
Fattori motivanti nella formazione permanente: la perseveranza come studio di caso / **Motivating factors in lifelong learning: perseverance as a case study**
- 145 Alessandra Anichini, Alberto Parola, Andrea Nardi**
Scritture epistemiche: progettare la didattica intrecciando tradizione e innovazione / **Epistemic writings: planning didactics by intertwining tradition and innovation**
- 161 Loredana Paradiso**
Itinerari e dimensioni narrative nella scuola dell'infanzia e primaria: analisi delle funzioni, dei rischi e degli abusi educativi / **Itineraries and narrative dimensions in pre-school and primary school: analysis of functions, risks and educational abuses**

- 170 **Raffaella Tore, Concetta Tino, Monica Fedeli**
Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile / *Active learning and development of creativity: as possible relationship*
- 184 **Martina Brazzolotto**
Le percezioni sul talento e sulla genialità secondo alcuni studenti gifted / *Talent and genius from the perspective of gifted students*
- 197 **Vincenzo Nunzio Scalcone**
Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale: riflessioni di pedagogia sociale / *Citizenship education, cultural heritage pedagogy: reflections on social pedagogy*

NUOVI SCENARI / NEW SCENARIOS

- 208 **Mario Caligiuri**
Pedagogia Meridiana. Per una pedagogia della nazione: Una prospettiva educativa per il XXI secolo / *Meridian Pedagogy. Towards a nation's pedagogy: An educational perspective for the 21st century*
- 221 **Anita Gramigna**
La lezione di Baudrillard: formare investigatori sull'omicidio del reale / *Baudrillard's lesson: train investigators on the murder of the real*
- 234 **Gabriella Calvano**
Educare per il futuro: sviluppare competenze per la sostenibilità a livello universitario. L'esperienza dell'università di Bari / *Educate for the future: develop sustainability competencies at the university level. The case of the university of Bari*
- 248 **Fausto Finazzi**
La teoria sociologica della triarticolazione dell'organismo sociale ideata da Steiner: teoria attuale o sorpassata nell'odierna realtà dei contesti sociali? / *Steiner's sociological theory of the threefold social order: current or outdated in contemporary social contexts?*

EPISTEMOLOGIE E DIDATTICHE / EPISTEMOLOGIES AND DIDACTICS

- 261 **Nicolina Pastena, Francesco Saverio Tortoriello**
Un approccio all'epistemologia del pensiero matematico nell'intersezione Linguaggio/Comunicazione/Conoscenza nel Liceo Matematico / *An Epistemology Approach to mathematical thought in the intersection "Language / Communication / Knowledge" in the Italian Math High School*
- 276 **Matteo Giangrande, Amedeo Matteucci**
Il *Debate* metamatematico: un nuovo approccio orientato alla metacognizione per la didattica della matematica / *Metamathematical Debate: a new metacognition-oriented approach to mathematics education*
- 298 **Stefania Nirchi, Lavinia Bianchi**
Descriptive analysis of the open questions of an exploratory survey on online teaching (DaD): The answers of university teachers / *Analisi descrittiva delle domande aperte di una indagine esplorativa sulla Didattica a distanza: le risposte dei docenti universitari*
- 316 **Angela Arsena**
Emoticons e faccine: dall'educazione linguistica all'educazione emotiva / *Emoticons and smileys: from linguistic education to emotive education*
- 331 **Yuri Vargiu**
Gioco e disabilità cognitiva grave, uno strumento educativo all'interno di centri diurni per la disabilità / *Play and severe cognitive impairment. Educational tool within disability centers*
- 340 **Stefano Scarpa**
Associations of state body images, physical self-descriptions, and body mass index / *Associazioni tra immagini corporee di stato, auto-descrizioni del proprio corpo e indice di massa corporea*

- 352 **Manuela Valentini, Valentina Nicolini**
Sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica nel gestire e canalizzare le paure in età prescolare / *Development of body-kinesthetic intelligence in managing and channeling fears at preschool age*

RECENSIONI / BOOK REVIEWS

- 371 **Martina Brazzolotto**
Diana Olivieri, *I mille volti del talento. Oltre Gardner. Per una pedagogia dell'eccellenza*

Educazione Permanente
a partire dalle prime età della vita, per tutta la vita
Permanent Education
from early childhood to late life

Liliana Dozza

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

Il nucleo tematico principale della Rivista (i) *riflette* sulle concezioni di Educazione come *lifelong learning*, *lifewide learning*, *lifedeeep learning* evidenziando la grande importanza dell'*educabilità* e dell'*educazione* nelle prime età della vita, (ii) *considera* l'educazione per l'intero corso della vita *campo d'esperienza* e al contempo *strumento* per "sintonizzare" il nostro vivere con i contesti e le vicende della vita, (iii) porta in primo piano l'evidenza che per l'essere umano, in tutte le età, è di vitale importanza essere parte di un sistema relazionale con valore di legame, di una rete transpersonale a valenza affettivo-cognitiva (Foulkes e Anthony, 1991, p. 211), una sorta di "campo" dinamico di esperienze e appartenenze che, più o meno consapevolmente, costruiamo per tutta la vita, (iiii) un campo che può essere teatro di tensioni e di crisi che possono anche innescare processi di trasformazione e cambiamento migliorativo.

L'Educazione Permanente è un processo *lifelong learning* continuo, naturale e sociale, undertaken to increase one's knowledge, competences, and skills throughout life. Prende forma a partire dai primi giorni e settimane di vita e si estende all'intero corso della vita, fino all'età senile. E' marcato culturalmente, *situato* nel contesto storico-culturale e socio-economico e *mediato* dalle pratiche e dalle prospettive della lingua e cultura/e di appartenenza tramite percorsi di narrazione, riflessione, valorizzazione di storie e identità (Vygotskij, 1990, 1992, ed. or. 1930; Engeström, 1987; Bruner, 1999; Cotè, 2004, Banks, Ball et al., 2007). Possiamo anche definirlo un processo di *lifewide learning* perchè si costruisce nei *contesti formali* (both formal and non-formal types of education and training, that is hierarchically structured school system and organized school-life programs) e nei *contesti informali* di formazione e di esperienza where individuals acquire attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educational influences and resources in the individuals' environments (family, neighbors, work, play, personal and mass media, *cultura diffusa*). E' inoltre un processo di *lifedeeep learning* perché crea ancoraggi cognitivo-emotivi che possono acquisire il valore di un *apprendimento profondo* e costituire una base sicura su cui costruire lo sviluppo cognitivo-emotivo-affettivo nel corso della vita (Lindeman, 1926; Yeaxlee, 1929; West-Burnham & Coates, 2005; West-Burnham & Huss Jones, 2008; CONFINTEA VI, 2010; Derrick, Howard, Field & Lavender, 2010; Karlsson & Kjisik, 2011).

Peraltro, quando si affronta il tema dell'Educazione Permanente, in particolare nei Paesi dell'area mediterranea, generalmente si fa riferimento all'età adulta e anziana, alla formazione in servizio, alla riconversione professionale sul mercato del lavoro, all'alta formazione post-universitaria e all'arricchimento culturale e spirituale, come se l'educazione permanente incominciasse *quando finiscono le scuole* e comunque lasciando in secondo piano la grande importanza che l'educabilità e l'educazione nelle prime età della vita hanno per la vita intera (Lindeman, 1926; Yeaxlee, 1929; Field, 2010) tanto da poter affermare che *l'educazione è un fattore dell'educabilità e l'educabilità è condizione per l'educazione*, per cui diventa fondamentale potere individuare per tutti e per ciascuno le condizioni più favorevoli per apprendere e una via di riuscita per il successo formativo (Bronfenbrenner, 1986, ed. or. 1979; Paparella, 2005; Grange Sorgi, 2005, 2011; Limone, 2007; Grange, 2016).

È proprio questo lo sguardo di **Alberto Oliverio** nel saggio *Early roots of adult Mind*, dove egli sostiene che dati clinici e neurofisiologici, soprattutto nell'ambito della riabilitazione e dell'aerobica, dimostrano come la componente motoria – la più antica da un punto di vista evolutivo – possa contribuire alla funzione cognitiva e come alcune regioni cerebrali integrino funzioni motorie e cognitive. Numerosi studi indicano come l'Io del bambino e della bambina – l'Io come *corpo*, come *linguaggio/racconto*, come *emozione* – affondi le proprie radici nella prima infanzia, grazie alla plasticità cerebrale e alla modificabilità cognitiva che caratterizza questa età della vita. Il lattante, attraverso la motricità e i giochi di movimento, fa propri i principi di sequenzialità e di causalità che sono parte della logica interna delle azioni, sono essenziali per produrre movimenti fonatori congrui e per strutturare il linguaggio ordinando le parole secondo una progressione logica. Esiste un rapporto significativo tra esperienza precoce e funzione cerebrale. Secondo la neuropedagogia:

Le esperienze interpersonali precoci (in gran parte di tipo emozionale) sono in grado non solo di sviluppare le capacità cognitive, ma anche di fungere da regolatori di ormoni che influenzano direttamente la trascrizione genetica facendo sì che alcuni geni possano esprimersi e altri essere "silenziosi". Viceversa, l'assenza di esperienze o la carenza di cure educative possono esercitare effetti negativi sui contatti tra le cellule nervose (sinapsi) e sui circuiti neurali, riducendone la complessità. Lo sviluppo del cervello è in gran parte un processo che dipende, oltre che da un programma genetico, dall'esperienza, sia in termini positivi sia negativi (Oliverio, 2015, pp. 10-11).

Nella costruzione dell'identità la dimensione motoria, la più antica dal punto di vista evolutivo, è stata finora sottovalutata a scapito di una dimensione cognitiva "disincarnata". Peraltro, essa è in grado di dar forma a componenti non solo motorie, ma anche motivazionali e cognitive.

Nel corso del suo processo evolutivo, il cervello ha infatti bisogno di fare esperienze tattili e motorie perché si sviluppino quelle aree sensorimotorie che rappresentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso (Oliverio, 2015, p. 32).

Possiamo in tal modo dire che l'Io e la coscienza di sé sono il prodotto di un *Io come corpo* in azione nel contesto concreto di appartenenza, di un *Io come racconto*, perché l'immagine e la coscienza di sé si co-costruisce, racconto dopo racconto, attraverso "stratificazioni" progressive di rappresentazioni e narrazioni: le narrazioni di altri, soprattutto degli altri significativi e le narrazioni fatte a sé stessi e agli altri, su di sé e sugli altri. Si tratta di un processo che prende forma in

modo sorprendentemente sistematico e “profondamente intrecciato alla padronanza del linguaggio stesso, non solo alla sintassi e al lessico ma alla sua retorica e alle regole per costruire la narrazione. Come tutti gli altri aspetti della costruzione del mondo, la costruzione del Sé (o “costruzione della vita”) dipende dal sistema simbolico nel quale è condotta, le sue opportunità e vincoli” (Bruner, in Sempio, Marchetti, 1995, p. 136) poiché le “radici” cognitivo-emotive – a cui sono ancorate esperienze e racconti – tracciano curiosità, abiti mentali, *frames* attitudinali, saperi impliciti.

Questo rende le prime età della vita un “cantiere aperto”, una “area di sviluppo prossimale” per la vita futura. La plasticità cerebrale che continuerà a manifestarsi nel corso della vita potrà – come scrive Alberto Oliverio – avvantaggiarsi della preziosa riserva cognitiva costruita negli anni dell’infanzia e dell’adolescenza. La motricità, l’attività aerobica così come il tenere la mente in esercizio continuano a esercitare un effetto positivo sulla plasticità cerebrale anche nel corso della terza età.

I saggi che seguono ci invitano a riflettere su alcuni aspetti della complessità che rende l’educazione per l’intero corso della vita *campo d’esperienza* e al contempo *strumento* per sintonizzare, per quanto ci è possibile, il nostro vivere con i contesti e le vicende della vita, nei quali *micro* e *macro*, locale e globale ci sfidano con cambiamenti incommensurabili rispetto all’umana capacità di orientarsi in un presente che dia speranza e fiducia di futuro.

Rita Casadei e Naoki Mizushima, nel saggio *Learning to be human through and for life-cycle: the key-role of art*, propongono una riflessione sul ruolo chiave che l’esperienza estetica assume nella formazione. Considerano l’educazione un processo coestensivo con la vita, il percorso attraverso cui gli esseri umani apprendono ad essere e a “inter-essere”. In questa prospettiva, l’azione educativa trova il suo senso nella promozione di forze vitalizzanti e costruttive di sostegno alla persona nello sviluppo del proprio potenziale interiore e nella realizzazione di sé. Nella prima parte del loro contributo, gli Autori si soffermano sulla concezione di *lifelong, lifewide, lifedeeep learning* e di infanzia intesa come una condizione di stupore e di continua esperienza di un nuovo inizio e fanno proprio il paradigma olistico che accredita un’educazione estetica-etica. Nella seconda parte riflettono sul ruolo chiave dell’educazione attraverso l’arte – a partire dall’infanzia e per l’intero percorso della vita – sia sul piano teorico per un pieno accreditamento dell’arte come dimensione portante dello sviluppo e realizzazione delle qualità umane più elevate, sia sul piano operativo della “architettura” di un’offerta formativa attraverso l’arte. A questo proposito viene presentato il progetto “Golden Apple” attuato e in essere presso l’Università del Sacro Cuore di Tokyo.

Johannes van der Sandt, Helmut Schaumberger, Sanna Salminen, Motje Wolf e Antonella Coppi nel saggio *Singing is what we do (together) – redefining “together”*. A *comparative study* partono dalla considerazione dell’impatto che il virus COVID-19 ha e continuerà ad avere nella nostra vita. Osservano come, nello specifico, la musica e il canto abbiano subito un arresto quasi totale in tutta Europa, e come le molteplici limitazioni e criticità emerse abbiano stimolato una univoca richiesta di revisione dei modelli educativo-formativi sin dalla loro radice, ovvero dai curricula della scuola. Coerentemente, prospettano un nuovo curriculum sulla musica che sia ampio ed equilibrato, diffuso ad ogni grado di istruzione e offerto a tutti gli indirizzi formativi e a tutte le età, dall’infanzia all’Università. Questi temi e questa prospettiva stanno alla base di una ricerca interessata a compiere un’analisi dell’impatto delle limitazioni imposte dalla diffusione del Covid-19 nei Paesi dei ricercatori coinvolti nella ricerca (Italia, Austria, Finlandia, UK) ed anche delle nuove pratiche attivate in alternativa alla forma standard del canto di “insieme”, analizzate anche a livello comparativo. Specifici approfondimenti della ricerca evi-

denziano il ruolo sempre più importante di sistemi e piattaforme educative, di supporti didattici adeguati allo sviluppo musicale dei bambini e dei giovani, ormai considerati punti di riferimento per una significativa crescita educativo-musicale e indispensabili per assicurare la continuità formativa di tipo pratico, oltre che teorico, anche in situazioni di emergenza come quella della pandemia da COVID-19.

Anche il contributo di **Javier Rodríguez Torres** e di **Katia Fontana**, dal titolo *Emotions and Empathy during the Pandemic in an International School in Madrid. A Case Study*, guarda alla situazione determinatasi – in questo caso nella scuola primaria – a seguito della pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2). Gli Autori, partendo dall'assunto che le emozioni e l'empatia contribuiscano allo sviluppo e alla formazione delle persone e risultino tanto più incisive nelle tappe di sviluppo quanto più gli stimoli proposti dall'ambiente sono coinvolgenti e significativi, descrivono le tappe di un percorso formativo di un gruppo di studenti e indagano il processo di trasformazione avvenuto in relazione alla loro percezione emotiva della situazione della pandemia.

Si sosteneva, in apertura di questo editoriale, che l'educazione per l'intero corso della vita è sia *campo d'esperienza* sia *strumento* per sintonizzare, per quanto ci è possibile, il nostro vivere con i contesti della vita. Ebbene **Annemarie Augschöll Blasbichler** e **Hans Karl Peterlini**, nel saggio *Schule im Brennpunkt der Sprachenpolitik: Von nationalen Dominanzkämpfen der Vergangenheit bis zu gegenwärtigen Herausforderungen der Migrationsgesellschaft – eine Fallstudie*, presentano uno studio di caso che guarda alla scuola come a un contesto sociale e educativo saldamente intrecciato ai rapporti di potere e alle condizioni socioeconomiche, culturali, ideologico-religiose e politiche. La ricerca che gli Autori ci presentano analizza la creazione e lo sviluppo di scuole rurali e periferiche con particolare attenzione all'interazione fra le componenti che ne hanno influenzato la fondazione, favorito la prosperità e, spesso, anche determinato la chiusura. Si riferisce a tre aree della Provincia di Bolzano nel nord Italia, contraddistinte da una particolare collocazione di confine fortemente etnicizzate e plurilingui: l'area nell'Alta Val Venosta al confine con la Svizzera, i paesi di montagna della Val Sarentino, la Bassa Atesina collocata sul confine linguistico italo-tedesco, sulla cui realtà il contributo si focalizza in modo specifico. Gli Autori utilizzano uno sguardo storico e illustrano le differenti dinamiche di potere e gli sviluppi educativi tenendo conto anche delle sfide poste dall'odierna società delle migrazioni.

A seguire, proponiamo il saggio di **Nuria Rajadell Puiggros** e **Manuela Ladogana** dal titolo *Cultivating the human sense of old age. A permanent pedagogical responsibility* nel quale le Autrici si chiedono se sia possibile coltivare il senso umano della vecchiaia e provano a rispondere a questa domanda che sottende la consapevolezza di una emergenza sociale oltre che educativa. Le Autrici approfondiscono alcune categorie peculiari del "discorso" vecchiaia attraverso coordinate pedagogiche e didattiche utili a ripensare in senso umano un'età della vita spesso segnata da una grande solitudine e dal desiderio e bisogno di dialoghi, scambi, reciprocità. In particolare, rintracciano nella promozione della inter-generazionalità il "luogo" e il "modo" in cui le persone anziane – e anche le nuove generazioni – possono continuare a *divenire*.

Al nucleo tematico principale di questo numero vanno ricondotti anche i contributi di **Esoh Elamé**, che connette le esigenze della formazione continua al territorio, indagando la priorità di investimento in capitale umano endogeno per combattere il prosciugamento del lago Ciad; **Rafael Bonfim** e **Rafael Camargo**, con un contributo anch'esso legato al territorio (la regione meridionale del Brasile: Curitiba, Paraná), descrivono i processi educativi attraverso un approccio olistico che vede come protagonista il design e la sua forza "socialmente" inclusiva; Fran-

cesco **Maria Melchiori**, **Antonella Crapis** e **Roberto Melchiori**, i quali, attraverso un caso di studio, riflettono sui fattori motivanti nella formazione permanente.

Alessandra Anichini, **Alberto Parola** e **Andrea Nardi** si concentrano invece sull'importanza delle scritture epistemiche in ottica formativa, delineando innovativi laboratori di scrittura. Ancora in ottica di scrittura epistemica, **Loredana Paradiso** propone nuove logiche per possibili itinerari e dimensioni narrative nella scuola dell'infanzia e primaria. **Raffaella Tore**, **Concetta Tino** e **Monica Fedeli** si occupano dello sviluppo della creatività nel legame con le competenze trasversali trasferibili nei contesti reali di vita. **Martina Brazzolotto** concepisce la valorizzazione dei talenti umani come un'inclinazione esistenziale tra genialità, ingegno e mix di qualità positive. Chiude la sezione il contributo di **Vincenzo Nunzio Scalcione**, dedicato alle componenti di pedagogia sociale permanente insite nell'educazione alla cittadinanza.

L'educazione permanente, tuttavia, necessita di cambiamenti permanenti, per evolversi, affiancando e sostenendo le esigenze e i bisogni rinnovati delle comunità. Servono perciò riflessioni e teorie alternative per comprendere il futuro dell'educazione, nel contesto dialettico dell'apprendimento individuale e delle esigenze sociali, per dirigersi oltre gli approcci esistenti, cambiare il modo in cui pensare all'educazione, partendo dalle prospettive combinate di mente, natura, società e cultura. Di tali esigenze si occupa la seconda sezione del presente numero di *Formazione & Insegnamento*.

Aprè la sezione il contributo radicale di **Mario Caligiuri**, il quale, con l'obiettivo di riportare di attualità il rapporto tra educazione e Mezzogiorno, propone uno scenario di "pedagogia della nazione" che prenda atto dei ritardi educativi che si dispiegano in modo differente nelle due aree del Paese, per elaborare un pensiero pedagogico che tenga conto delle trasformazioni della società. A seguire, **Anita Gramigna** affronta energicamente i nuovi scenari del senso della formazione attraverso un'analisi articolata del pensiero di Baudrillard, le cui categorie di lettura della realtà ci sembrano di alto interesse per affrontare le emergenze formative in atto. **Gabriella Calvano** si occupa della formazione di terzo livello, chiamata a riflettere e a ri-organizzare la propria offerta puntando anche sullo sviluppo di competenze chiave, trasversali e di sostenibilità. Chiude la sezione il contributo di **Fausto Finazzi**, dedicato a un'analisi della teoria sociologica della triarticolazione dell'organismo sociale ideata da Steiner, rivista alla luce degli attuali scenari socio-economici, politico-culturali e educativi che ne mostrano luci e ombre.

Anche l'ultima sezione va interpretata nel contesto di un'educazione per tutta la vita, di cui coglie e approfondisce alcune prospettive legate alle epistemologie e alle didattiche.

Avvalendosi di prospettive epistemiche, **Nicolina Pastena** e **Francesco Saverio Tortoriello** orientano l'epistemologia al pensiero matematico, concepito nell'intersezione tra linguaggio, comunicazione e conoscenza; mentre, sempre in ambito matematico, **Matteo Giangrande** e **Amedeo Matteucci** analizzano il "debate" come un nuovo approccio orientato alla metacognizione.

Più ancorati al contesto didattico gli ultimi contributi. Dagli esiti della ricerca esplorativa presentata da **Stefania Nirchi** e **Lavinia Bianchi** emergono riflessioni e indicazioni per l'"emergency remote teaching" (DaD) utilizzata durante il Covid-19. **Angela Arsena** propone una riflessione sulle implicazioni educative dell'uso delle "emoticons" nella comunicazione contemporanea, discutendone la valenza emotiva e linguistica. Con un contributo dal campo dei centri diurni per la disabilità, **Yuri Vargiu** cerca collegamenti educativo-terapeutici tra gioco e disabilità cognitiva grave, per la formazione continua dell'anziano. La ricerca di **Stefano**

Scarpa fa emergere alcune associazioni tra immagini corporee di stato, auto-descrizioni del proprio corpo e indice di massa corporea. Chiude il numero lo studio sperimentale di **Manuela Valentini** e **Valentina Nicolini** finalizzato allo sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica nel gestire e canalizzare le paure in età prescolare.

Ancora una volta *Formazione & Insegnamento* propone al lettore un volume ricco e multi-prospettico, denso di elementi di riflessività. Interrogiamone i contenuti.

Orientamenti di educazione permanente
Permanent education guidelines



Alberto Oliverio

University of Rome, Sapienza – alberto.oliverio@uniroma1.it

ABSTRACT

We are generally inclined to separate the various aspects of mental functions from each other as they were modules with their own autonomy. However, the mind, be it language as well as other cognitive and perceptive functions, has its own unity and is affected by a component, the motor one, which is the oldest from an evolutionary point of view and which depends on nervous structures – cortex, basal ganglia and cerebellum – that add in their motor, motivational and cognitive components.

Motor and cognitive processes are functionally related and share a similar evolutionary history. This is supported by clinical and neurophysiological data showing that some brain regions integrate both motor and cognitive functions. A large body of data supports the notion that motor processes can contribute to cognitive functions, as found by many rehabilitation and aerobic training programs.

From early childhood, muscular movements, the basis of complex procedural memories and automatisms, represent the building blocks on which a set of vast mental abilities are built. The infant gradually learns from the internal logic of movements and actions the principles of sequentiality and causality, essential to structure the language, to produce congruous phonatory movements, to sort words according to a logical progression.

During infancy, motor skills and activities typical of free play are closely associated with a series of cognitive consequences that are part of a remarkable brain plasticity. This plasticity continues to manifest itself in the life span and benefits from a cognitive reserve whose foundations were laid in the years of childhood and adolescence. Physical exercise, aerobic activity as well as intellectual stimulation continue to have a positive effect on brain plasticity even during old age.

Generalmente siamo inclini a separare l'uno dall'altro i vari aspetti delle funzioni mentali ritenendo che si tratti di moduli largamente autonomi. Tuttavia, la mente, che si consideri il linguaggio o altre funzioni cognitive e percettive, ha una sua unitarietà ed è influenzata da una componente, quella motoria, che è la più antica da un punto di vista evolutivo e che dipende da sistemi, corteccia, gangli basali e cervelletto, in cui sono evidenti componenti motorie, motivazionali e cognitive.

I processi motori e cognitivi sono funzionalmente correlati e condividono una simile storia evolutiva. Ciò è supportato da dati clinici e neurofisiologici che dimostrano, infatti, come alcune regioni cerebrali integrino funzioni motorie e cognitive. Numerosi studi nell'ambito della riabilitazione e dell'aero-

bica indicano come i processi motori possano contribuire alla funzione cognitiva.

Sin dalla prima infanzia, i movimenti muscolari, alla base di complesse memorie procedurali e automatismi, rappresentano i mattoni su cui vengono edificate un insieme di vaste capacità mentali. Il lattante apprende gradualmente dalla logica interna dei movimenti e delle azioni i principi di sequenzialità e di causalità, essenziali per strutturare il linguaggio, per produrre movimenti fonatori congrui, per ordinare le parole secondo una progressione logica.

Nel corso dell'infanzia la motricità e i giochi di movimento sono strettamente associati a una serie di ricadute cognitive che fanno capo a una notevole plasticità cerebrale. Questa plasticità continua a manifestarsi nell'arco vitale e si avvantaggia di una riserva cognitiva le cui basi sono state gettate negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza. La motricità, l'attività aerobica così come il tenere la mente in esercizio continuano a esercitare un effetto positivo sulla plasticità cerebrale anche nel corso della terza età.

KEYWORDS

Motricity, Plasticity, Aerobics, Cognitive reserve, Aging.

Motricità, Plasticità, Aerobica, Riserva cognitiva, Invecchiamento.

1. Motor and cognitive development

The mind of the child, as we know by observing its behaviour and as the studies of generations of psychologists have shown, is fundamentally different from that of an adult. An infant thinks and gets excited in a different way compared to an older child, a teenager, an adult. These differences are not so much quantitative, as if the mind of a child were still miniature, but qualitative. They reflect not only a distinctive number of experiences and adaptations but also profound differences in the maturation of the brain, of the senses, of motor and cognitive abilities. The visual world of a small child, for example, is a drastically diverse world than that of a 4–5-year-old, his eye movements are still uncertain and immature and not so much for muscular reasons but because his nervous system is not yet able to send the appropriate signals. From birth, senses, movements, thought, emotions gradually transform, passing through different stages, similar to the steps of a staircase – or successive waves – that lead to ever higher capacities. Do these stages respond to a strict genetic programme or are they affected by the environment in which development takes place?

To answer this question, it is necessary to trace a story that narrates in parallel biological and psychological events from their initial steps. The study of the behaviour of a foetus, newborn, infant or child indicates a strong synchronism between brain development and mind development and emphasizes the presence of a genetic program but also an extreme ability of the brain to adapt and modify its structural characteristics and functions to the needs of the moment. Our knowledge on the development of the mind is based on an alliance between developmental psychology and neuroscience, possible thanks to new tools for studying mind and brain. These tools – mostly brain imaging- have made it possi-

ble to accurately identify the developmental stages of various areas and nerve structures and therefore to relate a particular aspect of behaviour to a particular brain structure. Through these strategies it is possible to draw a new topographic map – dynamic and non-static – of the nervous system, starting from the very early stages of development.

To understand how a child's mind works it is therefore useful to go back in time, to follow step by step the stages of the growth of the nervous system, its path to maturity. This path can be compared to the weaving of a carpet that, initially, consists of a few knots that tell us little about what the final design will be. Gradually this design becomes more and more visible and, in principle, corresponds to the design to which it is inspired. Like any handcrafted artifact, a carpet may contain some errors, or variations on the theme: the same is true for the nervous system that is inspired by a genetic design, information contained in the genes, but deviates from the ideal project to become something extremely individual, the product of a complex and unrepeatable interaction between genes and the environment.

A fundamental aspect of cerebral maturational processes, and therefore of the maturation course of the child's mind, concerns motor development and the importance that motricity has in giving shape to a series of mental abilities, primarily language. During its evolutionary process, the brain especially needs to make tactile and motor experiences to develop those sensory-motor areas that represent the starting point for the maturation of the cortical areas responsible for executive procedures (such as attention, memory, decision making), for language and complex thinking. In its initial phase, the mind of a child is above all concrete, based on direct interaction, on a series of attempts, even unsuccessful, promoted by the child and not foreshadowed by a genetic program, on slow rather than fast times.

Somatic signals play an important role in the process of building our mind. The states of muscle tension, heart rhythm, changes related to the activation of the vegetative system are a series of signals that contribute to representing the outside world. The mind must take into account our body, its movements, their consequences, what we will do next. The body is an essential component of the mind and it is very difficult for symbolic functions to exist that do not require, depend on or are regulated by the exchange of information with the rest of the body. The so-called "interactive synchronicity" in infants is the first sign: children of a few weeks of life produce a series of micromovements in response to human voice, a kind of "dance" activated by the voice, by the rhythm of language (any language). The same "dance" does not appear when the child listens to other sounds, a fact that, on the one hand, argues in favour of an innate sensitivity to the human voice and on the other indicates that language is not a purely mental or abstract fact, but also involves the body. Even those who speak, accompany the language with micromovements (mimics and the body) that make their verbalizations meaningful, such as to motivate the listener to participate in the "dance".

The role of motor activity in the construction of the mind is evident from the point of view of the first developmental steps. The innate movements of the embryo and the increasingly refined movements of the infant are the building blocks of motor behaviour and of a consequent number of "sequential" activities. At first the newborn has a predominantly passive role and merely notices a series of movements and actions that cause events concerning her/his well-being. Every movement of the mother (or father) generally has positive consequences on her/him: caresses meet the need for physical contact, food satisfies her hunger, maternal gestures and words respond to her curiosity and her need to explore

the world. An adult who approaches him, who speaks to him, who smiles at him, who cradles him, who feeds him: this is the initial world of the newborn, made up of the movements of the adult that generate in his mind temporal connections (before and after) and causal connections that will be the basis of linguistic movements and meanings.

Soon, however, it will be the infant himself, with his increasingly precise and selective movements, who will produce actions that involve changes in the environment around him. The development of motor skills takes place gradually after birth and through specific stages. After a few weeks, the infant is able to make coarse movements, for example to bring an object closer to his body through a non-selective arm movement. From the second to the fourth month, he can grab his foot, simultaneously clutching all the fingers of his hand; later, he will be able to orient his hands and develop what is called a precision grip, namely, to oppose the index finger and thumb of the hand to grab a small object, such as a spoon. These motor actions are increasingly coordinated and based on a succession of acts that depend on memories encoding concatenations of movements capable of responding to specific situations. These motor procedures are also enriched with complex muscle sequences aimed at imitating the facial expressions of the adult. Limb movements and mimicry form an initial nucleus of motor patterns, muscle memories around which subsequent memories are developed, as a kind of warp that will gradually be worked by the succession of experiences and activities of the mind. These muscular or bodily memories – the technical term is procedural memories, as they involve a series of procedures and not meanings, as is the case with declarative memories – are the starting point of subsequent linguistic learnings, also based on motor sequences that are not very different from the organization of hand or head movements but that serve to produce a coordinated series of significant sounds (Oliverio, 2007, 2008).

In essence, the infant learn from the gradual internal logic of movements and actions the principles of sequentiality and causality, essential to structure language, to produce congruous phonatory movements, to sort words according to a “logical” progression, similar to those movements that he has early produced – such as grasping, sitting, walking – (Libertus, Violi, 2016; Walle, Campos, 2014) or that he saw realized early around him. Motor control is somewhat the opposite of what happens in the case of perception: perceiving means constructing a representation of the outside world as the action begins with an image of the desired consequences of a movement and then continues in its execution. Thus acting, e.g., making movements, means starting from a map of the environment, that is from coordinates that depend on the parietal cortex and the hippocampus, a sub-cortical structure responsible for many aspects of spatial memories. This way of looking at mental reality can seem paradoxical and provocative: generally motor functions are considered to be low-level, subordinate to those structures that are at the basis of highest cognitive activities, rationality of “pure” thought.

Our brain is a huge archive of motor repertoires, complex patterns guarded and implemented by the basal ganglia and cerebellum, which the Russian psychologist Aleksandr Lurija (1975) called “kinetic melodies” to indicate the complex fluidity that each of us implements in the different acts of daily life. Brain imaging techniques (such as PET and nuclear magnetic resonance) have contributed to the knowledge of motor patterns: if you ask a person to think about moving the hand, as if he wants to grab an object, his premotor cortex, located in front of that motor cortex in the frontal lobe, becomes active, which indicates that there are areas of the brain that predispose movement and areas that realize it. This parallelism be-

tween anticipation and action also applies to imagination and sensation: thus, just imagining an object, for example a rose, leads to the activation of the areas of the visual cortex that are activated when that object is actually perceived.

Another level of the relationships that exist between anticipation and action concerns the existence of mirror neurons studied by Rizzolatti et al. (1996, 2002): these are localized in the premotor cortex and are activated when human and non-human primates observe another individual performing a movement. For example, if one observes an individual grasping an object, those neurons that could prepare other neurons in his motor cortex to carry out such an action get activated. These mirror neurons, which establish a kind of bridge between the observer and the actor, are therefore at the centre of imitative behaviours which play a fundamental role in the development of movements, including those related to the production of vocal sounds.

Generally, we are inclined to separate the various aspects of mental functions from each other believing that they are modules with their own autonomy. However, the mind, be it language as well as other cognitive and perceptive functions, has its own unity and is affected by a component, the motor one, which is the oldest from an evolutionary point of view and which depends on systems – cortex, basal ganglia and cerebellum– that add in their motor, motivational and cognitive functions (Libertus, Violi, 2016). This motor dimension has so far been underestimated at the expense of a “disembodied” cognitive dimension. As many pedagogists have observed, including Maria Montessori (1949), a fundamental aspect of development concerns motor control and the direct involvement of the child: it has important repercussions on cognitive functions and emphasizes the close interweaving that exists between mind and body at every age of life. Thus, we must keep in mind that the child must develop a complex motility, must learn to “do”, that is to change reality with his hands, so as to undertake an empirical path that later will have more general repercussions on his confidence in being “actor” rather than user, in other words an adult confident in his ability to change reality.

Today, our goal is to use current knowledge about the brain to learn how to use its abilities and to stimulate its various areas, creating different forms of connection between them. Take, for example, a practical case related to reading learning by means of a method adopted by some kindergartens. In addition to ears and eyes, children who need to learn to read use touch, the sense that in early childhood is more developed and natural. Reading is thus learned in three different dimensions: it is a matter of favouring the integration between the visual form of a letter – which is treated by the visual area of the brain – and the corresponding sounds, treated by the auditory area. To facilitate such associations, touch is added. With this method children learn to recognize words much faster than with the traditional method (Dehaene-Lambertz, Gentaz, Huron 2011). Today there are many neuropedagogical strategies (Oliverio, 2017), for example they exploit the association between positive emotions, learning and memory, a method that is based on the association between different aspects of an experience (Borel-Maisonny, 1969).

Within the embodiment theory of education (Kiefer and Trumpp, 2012), a strategy is to encourage in children associations between motor representations and learning. This strategy has been defined “recited learning”. The technique exploits the fact that procedural motor memories (related to repetition and the refining of the execution of a particular movement) are particularly robust while declarative memories (e.g., related to the meaning of words) are more fragile. “Recited learning” was used to improve learning a second language: children must recite

in group a series of words and accompany them by gestures and movements that represent their meaning. A study on efficacy of this method indicates that students achieved a performance three times higher than students who followed the conventional method. Also performing music, possible in younger children thanks to improvised instruments and vocalizations, improves cognitive functions as evident by earlier development of the cingulate cortex. To this, must be added the fact that a collective musical performance also acts on social cohesion and social maturation.

As previously indicated, it has been argued that motor and cognitive processes are functionally related as supported by clinical and neurophysiological data showing that some brain regions integrate both motor and cognitive functions. In addition, cognitive processes coincide with complex motor output. A large body of data support the converse notion that motor processes can contribute to cognitive function (Best, 2010; Leisman et al., 2014, 2016). Another aspect of motricity concerns the relationship between aerobic activity, brain trophism and cognition, both in children and old age. Several studies (Ratey, 2008; Perini et al., 2016) have shown that there are clear relationships between aerobic physical activity (running, cycling, chasing, practicing movement games) and the functioning of the hippocampus and prefrontal cortex that are at the center of cognitive and executive functions, such as attention (Chaddock et al., 2010; Raine et al., 2013).

Physical exercise improves cognitive functions because it acts on brain plasticity processes. It stimulates the formation of new blood capillaries, the production of synaptic contacts between nerve cells and can even lead to an increase in the generation of new neurons in the hippocampus thanks to the production of BDNF, the Brain-derived neurotrophic factor. These positive effects are particularly evident during childhood and adolescence, when the brain is still developing, especially with regard to the prefrontal cortex which is one of the last parts of the brain that mature in the course of development. In children, after less than 30 minutes of aerobic physical activity (running) the ability to concentrate greatly improves due to increased blood circulation in the frontal lobes responsible for many executive functions such as attention, working memory, learning. This knowledge should result in an anticipation of the time of physical education at the beginning of the school day or in taking short breaks of physical activity during school hours. More generally, it has been found that in children with attention deficits the practice of exercises based on motor control increases concentration capacity (Berwid, Halperin, 2012; Erickson et al., 2015; Hilman et al., 2008; Raine et al., 2013). Aerobic activity also exerts its positive effects in adults and the elderly as a good level of blood oxygenation leads to an increase in brain plasticity (Doyon, Benali, 2005).

As a whole, these studies indicate that increased aerobic function triggers the processes of brain plasticity resulting in complex functional changes at the cortical and subcortical level such as those at the ground of memory and learning (Ferretti et al., 2010; Manago et al. 2012)

2. Plasticity and epigenetic mechanisms

When considering plasticity in terms of changes in the nervous system and nerve function induced by the environment, an historical turning point concerns studies on the effects of an enriched or impoverished environment. In the mid-1960s, a group of comparative psychologists from the University of California, Berkeley,

led by Mark Rosenzweig and Coll. (1962) completed an experiment in some ways heretical with respect to the theories of the brain then current. The brain was in fact considered as an organ practically impervious to the effects of the environment. Programmed by genes, equipped with a set number of neurons not able to multiply after birth, the brain seemed to have structural characteristics, relationships between neurons and circuits that were considered as invariants, absolutely not liable to change. The experiment designed by Rosenzweig involved the immersion of two different groups of rats in two opposing environments, one rich and one poor in stimuli. Raised in the two contrasting environments, the animals showed that they were deeply affected by different youthful experiences as the brains of “enriched” animals were heavier, characterized by a thicker cortex, a greater number of glia cells and finally neurons with a greater number of dendritic spines, the subtle extensions that form synapses between neurons. In essence, Rosenzweig and his collaborators demonstrated that the structure of the brain is not completely predetermined but that it is susceptible to significant structural changes that can lead to behavioural differences, such as increased learning ability evident in adulthood in the animals raised as young in an enriched environment.

Starting from these data that indicated how brain structure and function did not respond to a rigid determinism, neuroscientists indicated that in the first years of life the human brain is positively – or negatively – affected by an enriched or impoverished environment. The most striking data concern the effects of the hemispherectomy, the removal of the cortex of an entire cerebral hemisphere. When it is practiced on children, the residual hemisphere is able to take control of a function for which it is not generally capable. For example, the removal of the left hemisphere – which controls language ability and movements of the right half of the body – can be compensated by the right hemisphere taking on linguistic tasks and controlling movements of both sides of the body, not just the left side as is normally the case.

Hemispherectomy is an extreme example of childhood plasticity. Other examples show that the relationships between structure and function are very plastic, in the sense that the experience can change the area of the cerebral cortex dedicated to controlling a specific function and how the extension of this area can change over time depending on the situation and needs of the organism. For example, some functions, such as sensory functions, are located in a specific area of the somatosensory cortex where it is possible to identify the topographic map (homunculus) that allows to pinpoint the location of neuronal populations that correspond to the peripheral territories from which they receive information. The boundaries of these topographic maps can vary throughout life, adapting to new needs and situations of peripheral territories. The results of different experiments show that the representation of a particular sensory function at the level of the somatosensory cortex is highly variable, very plastic and subject to profound re-modelling.

Take, for example, the somatosensory area or ‘homunculus’, so defined because the map is deformed by the fact that some peripheral territories, such as the hand or face, are represented by more neurons than the trunk or legs, due to the complexity of the functions necessary for fine manipulation, facial expressions or language. Well, the homunculus, instead of being a map invariable over time, varies in its shape – that is, it reflects a different numerical relationship between neurons and peripheral territories – depending on the situation of the periphery, that is, the use or disuse of limbs and muscles. Let’s imagine that as a result of a traumatic injury a person loses a limb: several studies indicate that the cortical

map of the peripheral territories goes through deep adaptive changes, by allowing more space or central “representation” to those areas of the body that could now vicariate the missing function: the other limb, the residual stump of the limb, etc. However, there is no need to hypothesize such a drastic situation as the loss of a limb to study and understand the plasticity of the homunculus and therefore of the cerebral cortex: it has been observed that an increase in the function of a peripheral territory – think for example of the hand of a violinist or the arms of a juggler – involves a dilation of the cortical somatosensory map (see for a review Neville, Sur, 2009). In other words, more neurons take charge of a particular function, as if the cortical map were drawn on the surface of a rubber balloon and this was more or less inflated or deformed.

The role of experience, whether positive or negative, refers to a fairly recent acquisition of biology, e.g., the so-called “gene expression”, regulated by those environmental factors that manifest themselves throughout life. Much research indicates that there is a significant relationship between early experience and brain function. The most recent studies refer to epigenetic mechanisms, e.g., persistent alterations in gene expression resulting from early experiences. Epigenetics – from the Greek *epì* (above) and *gennetikos* (related to family inheritance) – refers to those changes that affect the phenotype (the set of all the characteristics observable in a living being, such as the colour of the eyes or hair) without altering the genotype (the set of genetic characteristics of an organism). Epigenetics therefore describes all those heritable changes that change gene expression while not altering the DNA sequence, and therefore the hereditary phenomena in which the phenotype is determined not so much by the inherited genotype, but by the overlap with the genotype itself of an “imprint” that alters the degree of activity of genes without however changing the information contained in them. Whereas in the past it was believed that the mechanism of hereditary transmission essentially depended on DNA and was “impervious” to the environment in which it occurred, today it is known that the so-called DNA methylation (the process consisting of binding a methyl group, – CH₃, to one of the nitrogenous bases that form the double helix) regulates gene transcription processes and gene expression. Some of these genes govern increased sensitivity – or resilience – to stressors, others intervene in the course of new experiences (learning, memories, etc.) by permanently modifying neural networks. In essence, epigenetic mechanisms are the basis of neural plasticity.

3. Prevention of involutive phenomena

Today it is well known that in early years plastic processes ensure that when a nervous network loses efficiency, another network is functionally capable of performing the functions exercised by the former. This means that the greater the number of networks, the higher cognitive flexibility, memory capacity, learning, etc. (Oliverio, 2021) Over the years these brain abilities are reduced: but if the brain benefits from previously accumulated capital, the so-called cognitive reserve, it can compensate for the damage that manifests itself with age.

How to encourage the presence of alternative circuits and/or increased coding? An indication emerges from a study showing how the cognitive abilities of those who have done early musical practice positively affect the elderly. The research was carried out on a sample of healthy elderly people divided into three groups based on childhood musical experiences: in the first were included those

who had never practiced music, in the second who had practiced it for a few years (nine at most), in the third those with more than 10 years of experience. Several neuropsychological tests indicated that those who had studied music longer achieved the best results, while non-musicians scored lower in all tests. One may wonder whether the best performance of people who have played longer is related to the fact that they continued to play in the years of late maturity or old age, thus keeping the brain engaged and stimulating it for a long time. However, the answer is negative. The positive effect on the brain comes essentially from having stimulated it early: there are, in fact, crucial periods of brain plasticity that have a greater impact on the development of the nervous system and of its functions. In essence, the sooner musical practice is done, all the better for the brain. Playing an instrument involves, in fact, numerous brain functions, from linguistic to sensory, motor, as well as enhancing executive functions such as attention and memory.

More generally, these and other data indicate that brain stimulation in early years contributes to making the brain plastic. Learning a second language, playing an instrument, developing the mind through different strategies, not only represents a concrete advantage in the immediate future but constitutes a capital that will come in handy in old age. On the other hand, statistics show that people who have carried out intellectual activities are more protected against cognitive deficits that manifest themselves in old age. In conclusion, a change of strategy is necessary for the future, a preventive perspective that, collectively and individually, considers that old age must be prepared and addressed from the years of youth. The perspective with which we look at the elderly must be different from the past, aiming to overcome cultural stereotypes that no longer correspond to the current and future situation of old age. In other words, it is our mentality that needs to change so that mind and brain can adapt to the new demographic situation.

4. Conclusions: *Use it or lose it*

Studies on the characteristics of the senile brain and of the factors that, by counteracting its aging, can result in better condition from a cognitive point of view have multiplied in recent years. These studies concern the choice of a lifestyle that hinders those involutive phenomena of the body and mind that manifest themselves in old age. In simple terms, today we know that the health of the body (and with it of the brain and the mind) depends on appropriate stimulation, as indicated by the saying “Use it or lose it”. This maxim sums up an important cornerstone of modern neuroscience. The structure and functions of the brain change in relation to the environment and our experiences: in positive, if these are stimulating, in negative, if the brain lacks the “food” it needs.

In general, and as obvious as this may seem, in the old age the most important thing is to keep alive interests and hobbies that keep busy, stimulate the mind, maintain memory efficient. Several studies have shown that memory needs to be stimulated and exercised, also through the old strategy of learning by heart: this training is poorly useful in youth but improves the mnemonic performance of the elderly because the so-called “working memory store” (the circuits where memories are kept for a short time before being converted into lasting memories), does not “shrink”, remains elastic, ready to expand to welcome and record new experiences. It is therefore essential to keep the mind alive and to continue to update mental patterns by making as far as possible, new experiences. Even if the

brain is fed in the best way, if the excesses related to alcohol or smoking are avoided, if vascular damage is kept under control, the brain feeds mainly on stimuli, maintains its efficiency based on daily experiences.


Many studies now prove the existence of a positive relationship between stimulation and cerebral well-being. It is possible to improve memory and learning strategies through short training courses, learning a new language, active participation in cultural activities. The case of learning a new language is particularly significant as it “sets in motion” the whole brain. Until adolescence, in fact, the mother tongue and a second language mainly involve the areas of language located on the left hemisphere, the linguistic half of the brain. Starting in late adolescence, and even more so in adulthood and old age, learning a second language involves a “fragmented” distribution of semantic (linguistic) memories in various non-linguistic areas of the cortex of the two hemispheres, left and right. While it is true that this leads to a greater difficulty towards bilingualism than in a child or boy, it is also true that the “set in motion” of both hemispheres represents an important form of cerebral and mental gymnastics.

In conclusion, studies on the brain and the infantile mind indicate how body and mind are closely intertwined, how movements and sensations have an impact on cognitive functions, how plasticity is a process that continues over the years. This and other knowledge in the field of neuroscience allow us to look at a pedagogy that is not divided into distinct sectors but concerns a training that embraces the life span.

References

- Berwid, O. G., & Halperin, J. M. (2012). Emerging Support for a Role of Exercise in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Intervention Planning. *Current Psychiatry Reports*, 14, 543-551 <http://doi.org/10.1007/s11920-012-0297-4>.
- Best, J. R. (2010). Effects of Physical Activity on Children’s Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise. *Developmental Review*, 30, 331–551.
- Borel-Maisonny, S. (1969). *Éducation et perception*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Chaddock, L., Erickson, K.I., Prakash, R. S., VanPatter, M., Voss, M. W., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2010). Basal Ganglia Volume Is Associated with Aerobic Fitness in Preadolescent Children *Developmental Neuroscience*, 32: 249-256 DOI: 10.1159/000316648.
- Dehaene-Lambertz, G., Gentaz, E., Huron, C., & Sprenger-Charolles, L. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.
- Doyon, J., & Benali, H. (2005). Reorganization and plasticity in the adult brain during learning of motor skills. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 161–7.
- Erickson, K.I., Hillman, C.H., & Kramer, A.F. (2015). Physical activity, brain, and cognition, *Current Opinion. Behavioral Sciences*, 4, 27-32.
- Ferretti, V., Roullet, P., Sargolini, F., Rinaldi, A., Perri, V., Del Fabbro, M., Costantini, V.J.A., Anese, V., Scesa, G. De Stefano, M.E., & Oliverio, A. (2010). Ventral striatal plasticity and spatial memory. *Proceedings National Academy of Sciences*, 107, 7945-7950.
- Hillman, C., Erickson, K.I., & Kramer, A. F. (2008). Be Smart, Exercise Your Heart: Exercise Effects on Brain and Cognition, *Nature Reviews. Neuroscience*, 9, 58-65, 2008. DOI: 10.1038/nrn2298.
- Kiefer, M. & Trumpp, N. (2012). Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1, 15-20.
- Leisman, G., Braun-Benjamin, O. & Melillo, R. (2014). Cognitive-motor interactions of the basal ganglia in development. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8, 16-25.
- Leisman, G., Moustafa, A.A., & Shafir, T. (2016). Thinking, Walking, Talking: Integratory Motor and Cognitive Brain Function. *Frontiers in Public Health*, 4, 94-100.

- Libertus, K. & Violi, D. A. (2016). Sit to Talk: Relation between Motor Skills and Language Development in Infancy. *Frontiers in Psychology*, 7, 475-482.
- Lurija, A. (1975). *Linguaggio e sviluppo dei processi mentali nel bambino*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Manago, F., Lopez, S., Oliverio, A., Amalric, M., Mele A. & De Leonibus, E. (2012). Interaction between the mGlu receptors antagonist, MPEP, and amphetamine on memory and motor functions. *Psychopharmacology*. doi:10.1007/s00213-012-2925-4.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent Mind*. Adyar-Madras (India): The Theosophical Publishing House, The Osmania University (Tr. it. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti).
- Neville, H. & Sur, M. (2009). Neuroplasticity. In M. Gazzaniga (Ed.), *The Cognitive Neurosciences*, IV (pp. 89-90). Cambridge, MA: MIT Press.
- Oliverio, A. (2007). Der handelnde Geist. Über die Bedeutung motorischer Abläufe für mentale Repräsentationsprozesse. *Das Kind*, 41, 51-63.
- Oliverio, A. (2017). *Il cervello che impara, Neuropedagogia*. Firenze: Giunti.
- Oliverio, A. (2021). Rôle essentiel de la mémoire dans la formation de toute représentation. In Belaubre G., Chenin E., Mastrangelo V., Nabet P., Oliverio A., Printz J., Schmetts J., Treuil J.P. (eds.), *Les signatures neurobiologiques de la conscience. Académie Européenne Interdisciplinaire des Sciences* (pp. 31-41). <https://www.edp-open.org/books/edp-open-books/421-les-signatures-neurobiologiques-de-la-conscience>. Paris: Edp Sciences.
- Perini, R., Bortoletto, M., Capogrosso, M., Fertonani, A., & Miniussi, C (2016). Acute effects of aerobic exercise promote learning. *Scientific Reports*, 6. DOI: 10.1038/srep25440.
- Raine, LB., Lee, HK., Saliba, BJ., Chaddock-Heyman, L., Hillman, CH., & Kramer, AF. (2013). The influence of childhood aerobic fitness on learning and memory. *PLoS One*, 8 e72666.10.1371/journal.pone.0072666
- Ratey, J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2002). Cortical mechanisms subserving object grasping and action recognition: a new view on the cortical motor functions. In M.S. Gazzaniga, *The cognitive neurosciences* (pp. 539-52). Cambridge, MA: MIT Press.
- Walle, E. A., & Campos, J. J. (2014). Infant language development is related to the acquisition of walking. *Dev. Psychol.*, 50, 336–348. DOI: 10.1037/a0033238.



Learning to be human through and for life-cycle:
the key-role of art
Apprendere per e attraverso il corso della vita:
il ruolo chiave dell'arte

Rita Casadei

University of Bologna – Italy

Naoki Mizushima

University of the Sacred Heart, Tokyo – Japan

ABSTRACT

Present paper aims to propose a reflection on the key-role that the aesthetic experience takes on in education, especially in view of a pedagogical paradigm concerned with the growth of the whole person: body - mind - heart. Education – being co-extensive with life – should represent the decisive path by which human beings learn to be and to “inter-be”. In this view, educational action finds its meaning in the promotion of vitalizing and constructive forces, to unfold inner personal potential and realize fulfillment. The first part focuses on the concept of lifelong, lifedeeep and lifewide education, taking into consideration the idea of childhood as a condition of continuous experience of new beginnings and wonder, on the one hand, and the holistic paradigm for a pronounced validation of ethical-aesthetical education, on the other. The second part devotes specific attention on the key-role of education through art, from childhood and the entire span of life, with a focus for art having its own method of inquiry over human qualities to be developed and expressed, on the one hand, and for the “architecture” of effective educational experiences through it, on the other. In this regard, space will be also given to the description of the project “Golden Apple” at the University of the Sacred Heart of Tokyo.

Il presente articolo intende proporre una riflessione sul ruolo chiave che l'esperienza estetica assume nella formazione, soprattutto in considerazione di un paradigma pedagogico orientato all'educazione della persona nella sua interezza: corpo – mente – cuore. L'educazione che è coestensiva con la vita dovrebbe rappresentare il percorso attraverso cui gli esseri umani apprendono ad essere e a “inter-essere”. In questa prospettiva, l'azione educativa trova il suo senso nella promozione di forze vitalizzanti e costruttive di sostegno alla persona nel dispiegamento del proprio potenziale interiore e nella realizzazione di sé. A questo riguardo, la prima parte dell'articolo si sofferma sul concetto di lifelong, lifedeeep e lifewide education, prendendo in considerazione l'idea di infanzia come una condizione di continua esperienza di nuovo inizio e stupore, da una parte, e il paradigma olistico per un pieno accreditamento di un'educazione estetica-etica, dall'altra. La seconda parte è dedicata a legittimare il ruolo chiave dell'educazione attraverso l'arte – a partire dall'infanzia e per l'intero arco della vita – sia sul piano teorico

per un pieno accreditamento dell'arte come dimensione portante lo sviluppo e la realizzazione delle qualità umane più elevate, sia su quello operativo della "architettura" di un'offerta formativa attraverso di essa. A questo proposito verrà dato spazio alla descrizione di un progetto attuato e in essere: "Golden Apple" presso l'Università del Sacro Cuore di Tokyo.

KEYWORDS

Being Human; Holistic education; Co-existence; Education through art; Sense of wonder.
Essere Umani; Educazione olistica; Coesistenza; Educazione attraverso l'arte; Senso di meraviglia.

1. Complexity of being calls for rich and plural education¹

Education, as a concept and as a reality, requires a vision in favour for raising questions over of its meaning and over the sense-direction of its intervention. I think it is fundamental, first of all, to place education in close contact with life. Being co-extensive with life, education acknowledges the multiplicity of spatial-temporal dimensions-intensities of existence and provides pathways for human beings to realise their being and inter-being. Life doesn't concern isolated dimensions and contexts, but the vastness of Cosmos and Nature, with human existence being part of it. (Morin, 2002). Existence involves human beings on a journey of growth, made up of encounters and exchanges with oneself, with others and with "otherness" (Panikkar, 2002). The concept of otherness permits to recognise difference as a pedagogical figure (Gardner, 2007; Poletti, 2010) that is decisive in the possibility of growth and fulfilment; difference is the sign of transformation as a condition inherent to the cycle of existence (Freire, 2004). In this view, lifetime can be conceived not merely from a chronological perspective but from a perspective of a continuous cycle of care, change and transformation, where education plays a crucial role (Duerckheim, 1971; Tulku, 2002). Education might unveil existence relational nature: enabling children to discover and express their potential becomes an irreplaceable source for the entire society – parents, educators, adults, community – to grow in humanity, lifethrough. (Korcuska, 2017). The life cycle, within which a person's existential project matures, is then part of a conception of time not restricted to the idea of duration, but meant as a space of intersubjective encounter, an interval within which to apply one's care, a pause to learn the delicacy of waiting for "the un-known" to take place, a rhythm to take part in the cyclical natural energy (Casadei, 2019). Moreover, many – among educators, artists and philosophers – recall the need for considering childhood lifetime under the sign of *aion* (a sense of time not limited by start and end) rather than *chronos* (a sense of time confined by start and end), therefore as something inherently constitutive of human life², which should never be abandoned, forgotten or overcome (Kohan,

1 Structure and contents of this paper are the result of shared analysis and proposal between the two authors. In details, Rita Casadei is responsible for paragraphs 1, 2, 3, and Naoki Mizushima for paragraphs 4, 5, 6.

2 There can be no single way to conceptually exhaust the time flow. In the awareness of time as a

& Weber, 2020). In this view childhood refers to being in a continuous new beginnings, a daily experiencing life as if for the first time. Learning to be is a process of continuous experience of feeling and inquiry aimed at probing the mystery of life; it can't be separated from nurturing, as well as interest and responsibility, a deep sense of wonder and reciprocity. Such a sensitivity allows to develop a participatory disposition interested in and in love with life, filled with awe, certainly appropriate to sense the depth of existence (Saint-Exupéry, 1978; Carson, 1998). Never losing sight of wonder, desire for discovery and asking questions (concepts that will later be taken up by Mizushima, with regard to education through art) education should guide the entire course of life as an enjoyable experience and a crucial pathway to imagine and realise one's own life-design and project (Lodi, 1974; Munari, 1981). In this respect we refer to the concepts of life-long, life-deep and life-wide education as multidimensional and dynamic process committed to the constant renewal of human being and society; in the first instance, it presupposes that the educational sciences are attentive – from a theoretical-epistemological point of view – to promoting renewed conceptions of the person and the development of his/her needs for growth, by acknowledging and enhancing multidimensionality and interconnectedness as constitutive existential marks (Dozza, 2018). From the fundamental acknowledgment of the complexity of human being, in terms of biological, physiological, mental, psychomotor, emotional, spiritual aspects – just to remind some of them – education should attune to this complexity (Bruner, 1997) being rich and plural (Frabboni & Pinto Minerva, 2000). Richness, within educational realm, suggests power in order to support the energy of learning how to become human, feel free and aware to express it to the full. Living should be an extraordinary creative experience, for which empowering the sense of imagination, care, responsibility and freedom is highly required (Rodari, 1973). The term “human” comes from a latin word *humus*, that literally means “ground-soil-earth”. This first hint can suggest us to not ignore – as human beings – the need of rootedness in the ground, with Earth and Nature. Feeling one's self grounded involve a concrete experience of corporeity which is the first reality of being in the existence (Merleau-Ponty, 2003), and sets our experience of life in terms of relationship and inter-being. An affinity can also be captured with the Japanese ideogram 人 *hito* for human being. It is composed of two traits, with one supporting the other, as if to remind us of the fundamentally relational nature in which existence is situated (Suzuki, 2003). Corporeity is the “space” for experiencing inner-outer relationship (Durckheim, 2003), not in an oppositional sense but in a mutual one: feeling “one” within oneself, with the soil on which one stands, with the sky towards which one naturally extends, with other being on which co-existence depends, with other existing forces from which life draws nourishment. Corporeity is fundamental to realize the unity between body-mind-emotion (Maturana & Varela, 1992). The subtle, profound interconnection of mind-heart-spirit – in Japanese culture – has taken body and shape in a single ideogram 心 *kokoro*; expressing that these dimensions are not susceptible of duality. Further-

mystery, perceivable in the continuous renewal of humans and things, in the different existential value of phases or single moments of life, at the origins of Western philosophy there are the concepts of *aion* (αἰών), *kronos* (χρόνος), *kairos* (καιρός), each with a complex weave of meanings that here it is not possible to argue in all its depth. By necessity of synthesis *aion* can be brought back to the dimension of consciousness irreducible to a linear and quantifiable logic, *kronos* to quantifiable and calculable time, *kairos* to the occasion as a propitious opportunity to be seized in its instantaneousness.

more, the concrete sense (not only concept) of unity can be recalled – in reality – also as ecology (Naess, 1994), with the need to comprehend nature and quality of the relational systems, within which human existence evolves and matures. Thinking of an educational approach in terms of interdependence and multidimensionality makes it possible to rethink the value of the relationship, in its various aspects: a) intra-subjective – through an education to interiority; b) inter-subjective – concerning human, cultural, social and natural environment; c) instrumental – involving the comprehension of most appropriate tools for discovery, growth and self-actualization. Human being needs to situate himself/herself in meaningful experiences so as to be able to become aware of one's powerful resources, and to understand how they can be nurtured (Korczack, 2011). An aesthetically rich environment is sure to provide relevant learning experiences in order to mature comprehension, expressiveness, fulfillment in a context of encounter, beauty, and sensibility (Montessori, 2018). It is important to perceive that one's own fulfilment is a source of personal gratification and joy, also a resource of harmony and well-being for the society and the entire Cosmos in which one live. According to major theories on lifelong, life-deep, life-wide education a sound ecological identity is target of authentic educational process. where the identity-building process is achieved through self-expression and harmonious personal response to the natural-social world, developing self-reliance, independence as well as a sense of share and care.

2. Holistic and transformative approach to education

From this perspective, a holistic approach to education provides a transformative model that is appropriate for reading the multidimensional nature of human beings, and the constantly changing world in which we live; it is also an effective driver of change for the world (UNESCO, 2017). Humanity is a quality developmental in nature and thus learnable: providing consistent education that is up to that task is a great deal challenge and commitment for all the mankind (Montessori, 1999). Holistic-transformative model rises a crucial question: what is education for? Thus, we might find a radical answer by saying that education is for life, for being and inter-being; a formative process of growth of the whole person, concerning body and mind, intelligence and sensitivity, aesthetic sense and spiritual values, so as to mature personal capacities such as learning to live and to live with others. It is important that learning – as a process of comprehension – links understanding to emotion (Goleman, 2018); therefore education is moving beyond the borders of subject knowledge accumulation towards mastering the instruments of learning and application of knowledge in a variety of contexts. Life is our everyday experience of exploring, learning, judging, feeling joy or sorrow, satisfaction or disappointment. By acting and relating we face the need for design, decision and problem-solving skills, and for the use of strategy that requires imaginative thinking to adjust conceptual knowledge to creative and procedural one – most of the times applying to insight, unconventional viewpoint from which reconsider perspectives and give them a new set design (Resnick, 2017). Holistic transformative education acknowledges the multiple dimensions of human personality – physical, intellectual, aesthetic, emotional, spiritual – moving towards an integrated individual living in – hopefully – a harmonious planet (Malavasi, 2021). Purpose of this educational model is to transform the way we look at ourselves and our relationship with each other and with the entire Cosmos, from a

fragmentated perspective into an integrated perspective. Whithin a holistic approach we can conceive the teacher (educator) as a constant learner: active, participatory, critical, imaginative, creative. The teacher should be a model of a learner: considered, involved and enthusiastic in discovering, questioning, inventing, creating and knowing how to do it cooperatively (Kohan, 2006), a living witness of sense of wonder. To sum up, such a personal growth encompasses some areas, as follows: self and interpersonal awareness; disciplinary and interdisciplinary knowledge and understanding; cultural and intercultural awareness. These are just a few umbrella-areas that welcome a series of attitude, values and skills: desire for exploring, understanding, experiencing, creating; capacity of listening, interaction, relationship, cooperation; joy, integrity, trust, fantasy, confidence, self empowering. By way of example, it is possible to summarise by listing some key-factors that are relevant for a sound personal growth from childhood to be constantly developed all along the life cycle.

- Self awareness: open mind and ability to change one’s own view, to evaluate one’s own worth and values system, challenging with sense of delight and wonder.
- Interpersonal awareness: learning how to establish and maintain relationship; showing sincere interest of others, recognizing their views.
- Communication skills: selecting appropriate communication route; using effective verbal and non-verbal languages to transmit message and meaning, to create and transform environment.
- Collaborative skills: actively listening to others; facilitating-welcoming dialogue; supporting-encouraging the activities and the involvement of others.
- Disciplinary-Interdisciplinary skills: realizing the transferability of knowledge and skills; showing self-discipline and creativity in the use of exploration, understanding and action; appreciating accuracy, nourishing the sense of beauty.
- Cultural and Intercultural awareness: recognising the need to express one’s sense of life, the plurality of forms of expression, valuing the view of different cultures; avoiding judgmental approach; developing a global perspective.

Educational set design requires imagination and investigation on what experiences are significant. Certainly those that allow one to grow, to transform, to be free to experience, to create and share meanings: art plays a decisive role in it – as Mizushima will deepen afterwards in this paper. «Too many teachers are unaware of the importance of art for the balanced development of the personality in the perspective of a truly civilised society that leaves more and more room for non-competitive playful activities and the culture of truth, beauty and peace» (Lodi, 1999, p.11). In this regard, education through art is essential – engaging corporeity, thinking and reflexivity. In aesthetic experience, these dimensions are highly considered and employed. A rich aesthetic experience awakes the whole person (corporeal-sensory-emotional-mental dimensions); also providing appropriate experience for self-discovery together with tools for a full opening of the spirit and expressive freedom. «The arts celebrate multiple perspectives. One of their large lessons is that there are many ways to see and interpret the world. [...] The arts make vivid the fact that neither words in their literal form nor number exhaust what we know. The limits of our language do not define the limits of our cognition. [...] The arts enable us to have experience we can have from no other source, and through such experience to discover the range and variety of what we are capable of feeling» (Eisner, 2002, pp.70-92). It offers the opportunity to dis-

cover what one loves, loves to do with all one's energy. Love is linked to the sense of delight and beauty. Education through the experience of beauty means building strength, courage, sensitivity, trust to embrace goodness and integrity (Gardner, 2011). Through the experience of beauty, the sensitivity to imagine, recognise and create it can be internally structured; linked to the sense of the goodness, it nourishes all energies to feel a sense of dignity, sacredness and respect for life. In this sense it is important that lifelong, lifedep and lifewide education is also geared towards nurturing a continuous condition of childhood in its being a privileged disposition to seize the transformative nature of existence, applying playful and utopian cognitive combination for creative personal growth. Munari often reminded of the importance to keep the childhood inside of oneself for the whole life, to preserve the curiosity to know, the pleasure to understand, the desire to communicate (Munari, 1977).

3. What are significant and transformative experiences?

In the light of the holistic paradigm and the unity of body-mind-emotion therein valued, aesthetic experience seems to be regaining educational relevance, since it is able to significantly encourage the whole personal growth, involving discernment, sensibility, action. Teacher and learner are involved in their plural personal aspects with multiple languages, strategies and tools that help cared, enthusiastic, imaginative, sensitive, considered and creative attitude, and so shouldn't be marginalized. In this respect I would like to recall some significant points about the importance of aesthetic education: a) the preservation of the natural intensity of all modes of perception and sensation; b) the co-ordination of the various modes of perception and sensation with one another and in relation to the environment; c) the expression of feeling in communicable form; d) the expression in communicable form of modes of mental experience which would otherwise remain partially or wholly unconscious; e) the expression of thought in required form (Read, 1958; Hickman, 2004). Among many others, Malaguzzi has worked to guarantee the possibility of plenitude and fulfilment, from childhood and throughout life, designing an education strengthened by the variety of experiences and plurality of languages to read, interpret, shape and create a healthy life project: *the child is made of one hundred*. «The child is made of one hundred [...] but they steal ninety-nine. The school and the culture separate the head from the body [...]. They tell the child to discover the world already there [...] And thus tell the child the hundred is not there. The child says No way. The hundred is there» (1996). There is an inner voice that pushes children on, but this force is greatly multiplied when they are convinced that facts and ideas are resources, just as their friends and the adults in their lives are precious resources. It is especially at this point that children expect – as they have from the beginning of their life adventure – the help and truthfulness of grownups (Edwards et al., 2017).



N. 1 Painting with friends – 1 yrs. old children

Richness in languages, contents, tools and skills can support for a personal fulfillment in terms of love for life. One of the most serious disruptions in educational processes as well as in personal growth lies in the lack of love, giving birth to heartless thought and action, leading to lack of interest and loss of creativity. «[...] the secret of our collective ills is to be traced to the suppression of spontaneous creative ability in the individual» (Read *cit.*, p. 202). If love is neglected in educational process we deny children, students and everyone the chance to realize what lies at the heart of education: learning to be. Finding inner motivation is the door to start engaging with one's life, giving it a beautiful shape: which does not mean worrying about merely external and superficial aspects but dealing with existentially strong and profound issues. Everyone needs to express oneself to the full. The joy to do it is linked to spontaneity and motivation; it also comes along with fantasy to shape will and inspiration. Dreams, desire and imagination can be expression of aware and concrete energies to see the future not as lapse of time to be feared about, but as laboratory for creation where hopes come real and dreams come true. In view of zest for living, rather than obligation or convenience, pleasure and delight should find place as educational categories to be engaged with personal growth: they go along with the authentic sense for discipline in exercise, accuracy in work, responsibility and respect for the environment. Education through art has a true key-role in it (Mizushima, 2020), giving the freedom to explore, imagine and create and moreover to take risks and make mistakes in a participatory, non-judgmental context, valuing the sense of awe, wonder and love instead. In such an atmosphere learners and teachers inspire each other, get engaged, delighted and full of a sense of achievement. For a teaching-learning process to be successful is to create a sympathetic atmosphere in which spontaneity and "joyful industry" are promoted. A further crucial aspect – among many others – lies in the humanising power of art due to its intrinsic dynamic nature, its multicultural approach, its being a driving force for aesthetic awareness (Lowenfeld, 1957). In this regard, a significant contribution is also offered by Langer (1965), who emphasises that the full possibility of human expression in all its complexity lies in feeling: the emotional world of subjective life, in its entirety,

finds its possibility of expression through the artistic form, which thus assumes a value that is logically verifiable and conforms to experienced life (Silvestri, 2012). The artistic symbol articulates and presents its emotional content, more essential than any possible heuristic scheme. Educating through art provides irreplaceable tools for personal enquiry, reflection, contemplation, initiative and expression. In line with the demands of a life-long, life-deep and life-wide education, the artistic experience is able to promote mature capacities for dialogue and citizenship because it is based on the legitimisation of difference and the plurality of elements, forms, meanings and interpretations.

4. Art Education and Human Existence

In this essay, I will try to recapture the relationship between art and human beings from the educational dimension, keeping in mind the thoughts of expansion and deepening in education shown by Rita Casadei's in the previous paragraphs focused on education through and for life-cycle. I will describe it based on the situation and concrete examples. However, I hope that the existence of "art and human beings" and the composition of the educational dynamics that occur between them will reach the readers in Europe. The source of the description is the content of the book *Under the Tree of the Golden Apple* (*Ogon no ringo no ki no shita de*, in Japanese) published in March of this year, with some modifications.



N. 2 From the book *Under the Tree* (of the Golden Apple).
Sangen-sha, Tokyo, 2021, Photo: Yamano Mariko

4.1 From Sense of Wonder

Human beings, by nature, potentially enjoy to create and express. And human beings are beauty-oriented. What is the origin of such intentionality?

When British neo-naturalist artist Andy Goldsworthy came to Japan, I asked to him: "What is your greatest motivation for your work?". He replied: "My inner child drives the work". He was the same age as me, and although he was already mid-

dle-aged at that time, I was very impressed and sympathized when I heard that his excellent and naive works were attributed to his own “inner child”. In other words, no matter what age are, the “inner child” should be the engine for the world of beauty. At the same time, I was ruminating in my mind the following sentence by Rachel Carson.

A child's world is fresh and new and beautiful, full of wonder and excitement. It is our misfortune that for most of us that clear-eyed vision, that true instinct for what is beautiful and awe-inspiring, is dimmed and even lost before we reach adulthood. If I had influence with the good fairy who is supposed to preside over the christening of all children I should ask that her gift to each child in the world be a sense of wonder so indestructible that it would last throughout life, as an unfailing antidote against the boredom and disenchantments of later years, the sterile preoccupation with things that are artificial, the alienation from the sources of our strength. If a child is to keep alive his inborn sense of wonder without any such gift from the fairies, he needs the companionship of at least one adult who can share it, rediscovering with him the joy, excitement and mystery of the world we live in (1965, p. 44).

As Rachel Carson pointed out, it makes sense to share the beauty of the world with others through own “sense of wonder”. And she insists that the process requires one adult (as a facilitator rather than as a teacher) to live together with a conjugate gaze. Not only the expression / appreciation activities at school, but the whole of the original child's activity begins with “finding, expanding, and deepening while being involved with things”. However, those such as “ability / competency to be nurtured” are not a given external *a priori* content. Given materialized content risks fixing the situation and closing the possibilities. In a co-existence relationship, one learns a lot.

5. Towards Human Existence

In Japanese school society, in generally speaking, “art” education is given as a subject. Art classes are conducted by an adult called a teacher. Teachers work (function) in a purposeful device called “school”. In the past, the goal of art subjects was based on an external index that clarified the purpose such as “teaching goal”, “instructional objectives”. In recent years, there have been many cases of aiming for “internal standards” such as Elliot W. Eisner's “Expressive Objectives”. His theory had affected by John Dewey's philosophy, and new paradigm of educational evaluation had constructed. That was based on J. Dewey's view of “experience” and “education”. Every experience lives on in the next. The core work of experience-based education will be to select the type of current experience that will lead to a creative life in subsequent experiences. In addition, Eisner did not make art education “education for art”, but grasped the significance of art in the dimension of daily life in “aesthetic education theory”. On the other hand, in Herbert Read's book “Education through Art (1943)”, (Japanese translation published by 1953 Art Publishing Co., Ltd.) which had a great influence on Japanese art education in postwar. In that book, the prepositions that indicate the relationship between “education” and “art” were not “of”, “for” or “by”. He applied “through”. Didn't he mean that human beings can only become human beings through education “through” art? Read started out as a poet and was an art critic with a keen

eye for cultural events from education to politics. Conceived under the circumstances of World War II, this work is based on the proposition that “art should be the basis of education”. Read points out that since Plato, this proposition has not materialized even today, but it may be unrealistic to introduce this Read’s anarchism directly in modern times. However, in view of today’s cultural or educational context, Read’s philosophy and position in the present context seem to be similar rather than opposite. Read contributed to the establishment of the International Society for Education through Art (1954), InSEA, an advisory organization to UNESCO that is a specialized agency of the United Nations. And it is well known that the organization name of its advisory organization, InSEA, comes from Read’s “Education through Art”.

About half a century behind the Read, UNESCO published *Learning: The Treasure Within* in 1996 with the aim of rebuilding education in the 21st century. This content conceptually defines the essence of education as “the four pillars of learning” with the belief that education is indispensable for the realization of social values such as peace and freedom. The four pillars are “Learning to know”, “Learning to do”, “Learning to live together”, and “Learning to be (Living as a human being)”. I think the philosophy of “Education through Art” is behind this idea. “Education through Art”, that is, “become a human being through artistic experience”. The existence of the school, which was born as a system of modern society, may have been based on the mechanistic idea of filling a piece of the missing jigsaw puzzle. Compared to the traditional knowledge and skill acquisition learning form on which modern school education focuses, there is currently a need for reciprocal generative value formation, self-transformation, social transformation, etc. that involve learners. In modern times, the form of education is transforming into the vision that Reed envisioned.

6. How can art education resonate with lives, human existence?

Bin Kimura, Japanese psychiatrist describes in connection with “things” in his book *Time and Self* as follows. «Our world space is filled with “things” objects <もの> [*mono*], but we humans find that there is a completely different way of appearing in the world. We (Japanese) call it situation <こと> [*koto*] ... this is unique to humans. For example, an “apple falling from a tree” is a movement of an objective “thing” called an apple object, but when we stop the objective view through our eyes (additional subjectivity), it is “the situation an apple falling from a tree”. It changes to another thing, situation <と> [*koto*]» (1982).

As Kimura mentioned above, there are two aspects of meaning in things. One is, the state in which the object exists. Another is the situation where a story is born from things in the relationship. The role of education is to promote creating new meaning and value in the process of going back and forth between things, or to try to co-produce it. And how is art related to learning to “be as a human being”? The following is based on my experience at the university where I work at. Art work, the mosaic mural *Golden Apple* (sized 13m× 6 m) by Kyouji Takubo, which was born at the University of the Sacred Heart Tokyo in 2017, as a symbol of “inter-being”. This work was created under the themes of “co-existence”, “sustainability” and “biodiversity” which are common issues in the world, advocated by Sacred Heart Institute for Sustainable Futures (SHISF).



N. 3. Takubo Kyouji #2 Le Pommier d'or MMXX 2020 16 × 22.5 cm

The murals were made by crushing natural stones collected from all over the world and combining stones of different sizes, shapes, and thicknesses. The golden apple fruit has gold leaf on top of the granite, which stretches its branches to the ceiling and fills the wall in front of the atrium entrance, is spilling golden fruits from the branches. The floor is lined with a special steel called “corten” steel. When you step on it, you can experience the feel and sound of the soles of your feet. How did this work come from an objective object to create a generative meaning? The educational activities under the golden apple tree include the following. How is art related to learning to “be as a human being”? The idea of “co-existence with nature” that instinctively makes one feel «Oh, that’s amazing!» is also present in encountering art, and seeing beauty in the connection between “life” and “symbiotic sensitivity” typical of children who are in harmony with others and the world. The mosaic mural *Golden Apple* was completed in 2017.



N. 4. “Smiling Apple Tree (2018)” as for pre-event of the Tokyo Olympics Games 2020, university students created a symbol tree of the event, based on the image of the mural golden apple tree in the common space of the United Nations University in Tokyo (Aoyama)

The place where the mural work was originally located was a building of another organization. For several years, no one was there. Until the year before work's completion, it was a dim space with no sunlight or lamp light. From there, the book of genesis of "the golden apple tree" started. Authentic art is committed to sensibility and transforms consciousness. The *Golden Apple* is not a real reproduction of a tree, but it is read and shared as a symbol of university facilities, and it is still growing in the common space. In the history of art, apples have been shaped as symbols of various concepts such as "original sin", "beauty", and "life". Children, on the other hand, have the sensibility of a sense of wonder and are essentially intuitive. «When I first saw it, I thought that one tree gave birth to many apples. Looking closer, the apples and the light and air around them were many pieces of stone with different shapes. It was made of, and I felt that one life was made of many lives». It is an impression of a primary school fifth grade child (10 yrs. old) who saw the work. No one teaches to the child background of the mosaic murals. "Seeing" is not only forming an image on the retina, but also "seeing" as a valuable act. Awe and holy feelings arouse. These are the contents newly created and created on the spot by the experience of the viewer. The seeds were sown and internalized, and for the first time, the existence of a golden tree was touched – this child touched the "life" of the work.



N.5. As an appreciation teaching material for a nearby elementary school. Photo:Kyoji Takubo, he told elementary school students. The common space with the works of golden apples has good sound and is also an event space for concerts

I think that the education system since the modern era has been driven by the obsession with productivity. In the planning and efficiency based on *Logos*, "time and space to live" is being diluted from the place of education. On the one hand, it is an era in which a rich place of life is shared and a principle of symbiotic behavior based on nature as a *Physis* is required. In the past, humankind has encountered various disasters, but through repeated trials and errors, we have overcome the situation and created new culture and value. The driving force of such experimental intelligence has its origin in the orientation to the values such as "play", "beauty" and "holy" that human beings in this world originally have. Like the children who came into contact with the existence of art and discovered Lascaux murals, having an inspiring encounter is nothing more important.



N. 6. It was used as a presentation of creative works (original picture books) in university classes

Conclusion


With reference to the demands of lifelong, lifewide and lifedeeep education questions rise: about meaning, sense and direction of time-space of life and education; then, about model and tools essential to realize the existence, which is a creative process. Our common proposal has sought to focus attention on the significance of educational models and experiences good at promoting humanity as a plural dimension to be developed; then, to reflect on which learning and sensibility have to be nurtured to understand and live the reciprocity of being-inter-being – warding off a triple reduction: of being exclusively to the human, of the human exclusively to the mental dimension, of the mental dimension to the mere reason. We found an appropriate rationale within the holistic approach and the aesthetic education, insofar as human being is considered in his/her wholeness of body-mind-emotion and his/her deepest educational needs recognised, including those of an education to interiority and expressiveness – not according to a narrow view of the self or of isolation but rather of depth and openness towards existence. We embrace the idea that one of the most important sensitivities to nurture is that of a sense of wonder, the expression of an authentic and mature attitude of awareness of the extraordinariness and mystery of life; already strongly rooted in childhood. For this reason, childhood should be given pedagogical attention that deeply respects this way of seeing, feeling and exploring life. In this view lifelong education could be seen as a commitment to protect and cultivate the condition of childhood as an essential quality for nourishing the existence with meaning, freed from stereotypical and trivialising vision. In this view, art plays a key role, having itself a pedagogical vocation. Art educates to care and beauty that, taken in their plural aspects, are decisive in freeing and shaping the person's dynamic and constructive energies which constitute those unitary and common characteristics of the humans. When a free spirit exists, it has to materialise in some form-shape of work and for that inspiration, imagination, creativity are needed, being found and co-produced in relation to the natural world and the encounter with

otherness. It could be said that from a pedagogical perspective one of the most relevant aspects is that Art keeps the sense of wonder alive. The amazement at beauty when encountered or produced promotes a sense of joy and achievement that contributes to a person's well-being and motivation to seek and realise one's place in the world. Without a sense of beauty, humanity would feel lost, unable to find meaning and direction in its own existence. The continuation of the "sense of wonder" as a child will be the dynamo engine for the subsequent world production. And in the process of going back and forth with "things", human beings form a passage to the world. In the process, art education introduces a gateway to poetic life. Art can lead to recognition that cannot be reached by daily life experience alone. It becomes a primordial experience of facing oneself, and art brings a new experience to human existence. Such a cycle will be passed on to the next generation, leading to the renewal of human culture.

References

- Bruner, J. (1997). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
- Carson, R. (1998). *The sense of wonder*. New York: HarperCollins [1st edition 1956]
- Casadei, R. (2019). Silence and time: veiled energies in education. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22 (2), 137-146.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: TarcherPerigee [1st edition 1936. New York: Minton, Balch and Company].
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra - Co-building an ecological mindset for living gently on planet Earth. *Pedagogia Oggi*, 26, 1, 193-212.
- Duerckheim, K. (1980). *The way of transformation. Daily life as spiritual exercise*. London: Unwin Paperback.
- Duerckheim, K. (2003). Hara. *Il centro vitale dell'uomo secondo lo zen*. Roma: Mediterranee.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Eisner, E. W. (1986) *Bijutsu kyouiku to kodomo no chitekihattatsu*. Tokyo: Reimei Shobou [original edition 1972, *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan]
- Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2000). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Ega.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2011). *Verità bellezza bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Hickman, R. (2004). *Art education. Meaning, purpose and direction*. London: Continuum.
- Kohan, W. O. & Weber, B. (2020). *Thinking, Childhood and Time: Contemporary perspectives on the politics of education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Kimura, B (1982). *Jikan to Jiko* (Time and Self). Tokyo: Chuou Koron-sha.
- Korczaek, J. (2011). *Il diritto del bambino al rispetto*. Roma: Edizioni dell'Asino [1st edition 1929].
- Korczaek, J. (2017). *Le regole della vita. Pedagogia per giovani e adulti*. Milano: Mimesis.
- Langer, S. (1965). *Sentimento e forma*. Milano: Feltrinelli.
- Lodi, M. (1974). *Insieme: giornale di una quinta elementare*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1999). *L'arte del bambino*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. New York: MacMillan.
- Malavasi, P. (2021). Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica Laudato si'. *Formazione e insegnamento*, 19, 1, 13-23.

- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini – The hundred languages of children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Maturana, H. & Varela, F. (1992), *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mizushima, N. (2020). *Zugakousaku (Drawing Painting Handcraft)* (vol. 1-6). Tokyo: Nihon Bunkyou Shyuppan.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti [1st edition 1948].
- Montessori, M. (2018). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti [1st edition 1948].
- Morin, E. (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*. Milano: Mimesis.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Roma-Bari: Laterza.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa*. Roma-Bari: Laterza.
- Naess, A. (1994). *Ecosofia, Ecologia, società e stili di vita*. Milano: Red.
- Pnaikkar, R. (1997). *Cultural disarmament. The way to peace*. Louisville KY: Westminster John Knox Press.
- Panikkar, R. (2002). *Pace e interculturalità*. Milano: Jaca Book.
- Poletti, F. (2010). Identità, alterità e cura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, 2, 57-79.
- Read, H. (1958). *Education through art*. London: Faber & Faber [1st edition 1943].
- Read, H. (2001). *Geijyutsu niyoru kyouiku (Education through art)*. Tokyo: Film Art Sha.
- Resnick, M. (2017). *Come bambini. Immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Milano: Einaudi.
- Saint Exupéry, A. (1978). *Il piccolo Principe*. Milano: Bompiani [1st edition 1946].
- Silvestri, L. (2012). S. K. Langer: simbolo artistico e sentimento. *Itinera*, 4, 259-276.
- Suzuki, S. (2000). *Rami d'acqua scorrono nell'ombra. Commento zen al Sandokai*. Roma: Ubaldini.
- Takubo, K., Takashina, S., Mizushima, N., & Nagata, Y. (2021). *Ogon no ringo no ki no shita de (Under the golden apple tree)*. Tokyo: Sangen-sha.
- Tulku, T. (2002). *Mind over matter*. Berkely: Dharma Publishing.
- UNESCO (1997). *Gakushuu: Himerareta takara*. Tokyo: Gyosei Corporation, (*Learning the treasure within. Report to UNESCO of the International Communication on Education for the Twenty-first Century*) [1st edition 1996].
- UNESCO (2017) *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. Paris: UNESCO.



Singing is what we do (together) - redefining 'together'.
A comparative study
Cantare è quello che facciamo (insieme).
Ma cosa significa "insieme"?
Uno studio comparativo europeo

Johann van der Sandt

University of Bozen/Bolzano, Italy

Helmut Schaumberger

Gustav Mahler Private University of Music, Austria

Antonella Coppi

University of Bozen/Bolzano, Italy

Sanna Salminen

University of Jyväskylä, Finland

Motje Wolf

De Montfort University Leicester, UK

ABSTRACT

This article discusses the impact of the Covid-19 pandemic on singing with children in schools by providing a descriptive analysis of a comparative look at children's experiences of their singing habits and emotional well-being during the first Covid-19 lockdown. Covid-19 has (for now) established itself as a ubiquitous variable in our daily lives. This paper provides a descriptive analysis of a comparative study on the impact of Covid-19 lockdown (s) on children's singing habits and emotional well-being in Italy, Austria and Finland. A survey was conducted among children and adolescents aged 10-20 years from Austria, Finland, and Italy to determine how the Coronavirus lockdown has affected their daily lives and general well-being. In addition, age, gender, and emotional reaction to the change in singing habits before and after the Covid-19 lockdown were analysed. Until it is certain that rehearsals and communal singing can take place without health risks, alternative options should be explored to plan online teaching in the future effectively. It is hoped that this study, which is only a beginning, will stimulate further research on this topic and contribute to the development of systems and platforms where children can continue their educational and music educational growth by ensuring an uninterrupted singing experience.

La pandemia COVID-19 ha invaso il mondo: le arti hanno subito una durissima interruzione dovuta alle restrizioni. Questo stato ha portato ad un ripensamento radicale¹ dell'approccio pedagogico (Hiscott et al., 2020) in ogni campo, influenzando in modo indelebile la socialità, l'educazione e la co-

1 Per maggiori approfondimenti si veda: https://www.ism.org/images/files/ISM_UK-Music-Teachers-survey-report_Dec-2020_A4_ONLINE-2.pdf

municazione, chiamate a sperimentare nuovi canali di diffusione e nuove pratiche attinenti a diversi stati di vita mai esperiti in precedenza, come il lockdown (D'Amore, 2020). La musica e il canto, probabilmente il settore artistico maggiormente limitato (Brou et al., 2021) hanno subito un arresto quasi totale in tutta Europa a causa delle indicazioni di distanziamento e di mantenimento della mascherina. Tale condizione ha stimolato diffusamente studi e ricerche sulle nuove funzioni assunte dai linguaggi artistico-espressivi, che hanno portato ad approcci e posizioni diversificate derivanti da nuove prassi educativo musicali. La necessità di sviluppare gli aspetti culturali, socializzanti e del benessere legati alle pratiche artistiche ha costituito una vera e propria leva verso la costruzione di modelli educativo-formativi innovativi che hanno coinvolto i curricula della scuola ad ogni livello (Anderson, 2021, Calderón-Garrido & Gustems-Carnicer, 2021). Il presente contributo intende riportare gli esiti di una ricerca condotta da ricercatori di Finlandia, Austria e Italia che hanno investigato l'impatto delle limitazioni portate dal Covid-19 sul canto e sulla musica in prospettiva educativa, evidenziandone influenze sul benessere emotivo nei Paesi presi in esame. In relazione alle diverse età, le risultanze hanno evidenziato come la risposta emotiva abbia influenzato il cambiamento delle abitudini al canto e lo sviluppo di nuove pratiche del canto di "insieme", dato rafforzato dall'analisi comparativa. In tale prospettiva si aprono nuove piste di indagine volte ad identificare strategie didattiche e pedagogiche di valore nate dall'emergenza pandemica e che potrebbero mantenere una influenza significativa anche sul futuro sviluppo educativo delle prossime generazioni.

KEYWORDS

Singing with children, online singing, Covid-19, social isolation, well-being, lifelong learning.

Cantare con i bambini, canto online, Covid-19, isolamento sociale, benessere, Italia, Austria e Finlandia.

Introduction

Singing with children in an educational context usually takes the form of a face-to-face activity together. Covid-19 caused a break in the continuity of this educational process (ISM, 2020) and established itself (for the time being) as a ubiquitous variable in people's daily lives. All aspects of people's lives have been and continue to be affected by the impact of the epidemic. The Covid-19 lockdown forced children into social isolation, and a situation where making music and singing together in person was not possible. Online portals such as Microsoft Teams, Zoom, Slack, Google Meet, EduPage and others, became increasingly popular and the medium for rehearsals and teaching (Cayari, 2020). It was impossible to sing together in person for a long time, and there are still uncertainties about whether singing together indoors is possible without health risks (Kähler, 2020).

For this reason, most music educators and voice teachers took the opportunity to learn about new ways to plan and deliver online voice lessons effectively. The importance of online teaching in this time of crisis cannot be denied, and educators should ensure the most effective methods of online teaching and instruction should the situation repeat itself. The lessons learned from the Covid-19 pandemic in 2020 will force a new generation of laws, regulations, platforms and solutions

for future cases. Therefore, good preparation is vital if the singing community is ever forced to sing together online again.

Among the many music-making opportunities, the human voice is always readily available. Not only is there the availability and convenience aspect of always having one's musical instrument with one, but it is also widely acknowledged that singing has psychological and physiological benefits that affect one's overall well-being. Salminen (2020) also shows in her study that the effects of singing from a psychological and social perspective support the idea of singing in improving social inclusion. Therefore, children should be taught to sing throughout their school career and beyond. Early 20th-century Hungarian composer and educator Zoltán Kodály believed that music education could engage students spiritually, culturally, and emotionally. He also believed that singing should be the starting point for musical literacy, seen as a necessity rather than a luxury. The Kodály concept (n.d.)² starts from the basic assumption that the singing voice is nature's built-in musical instrument and that it is the innate right of every child to learn to express themselves musically through the singing voice. Hallam (2010) provides clear research evidence on the impact of active engagement with music on the intellectual, social and personal development of children and young people. The evidence of the impact of musical skills on language development, literacy, numeracy, intelligence measures, general achievement, creativity, fine motor coordination, concentration, self-confidence, emotional sensitivity, social skills, teamwork, self-discipline, and relaxation speaks for itself. Welch (2020) shows a growing research literature on the benefits of artistic engagement in promoting further progress in children, such as literacy and numeracy and their physical, psychological (including emotional) and social development.

What makes singing such a unique experience and an effective form of artistic expression? Singing is one of the oldest forms of expression, if not the oldest. Songs, which are among the oldest musical genres, primarily reinforce the intended meaning of the text by musically amplifying and enriching the emotional content of the written text. The beauty of singing is that it transcends cultures and traditions. Different cultures have different musical traditions and are characterised by their singing style and combination of musical elements. Nevertheless, the essence of singing remains the same, whether in different cultures or even in different stylistic eras, namely, to convey feelings and emotions (Coutinho et al., 2019). Using music and songs to communicate emotions can be a valuable tool to help children understand their feelings. Adachi and Trehub (1998) show that children can express emotions through song. Welch (2005, p. 249) speaks of a "symbiotic interweaving of singing and emotion" and summarises the contribution of Gabriellsson and Örnkloo (2002), who point out that children "become more expert [with age] at recognising and expressing intended emotion in singing as well as speaking". Songs expressing joy, sadness, loneliness, worship and many other emotions are found in almost all musical cultures. Songs express personal feelings and have the power to express common feelings of a wider community - they can unite people by evoking a shared expression of emotions, feelings, opinions, and beliefs. Songs and the medium of a song are the vehicles to convey such messages. Beethoven's "Ode to Joy" brought the message of human rights and brotherhood to 19th-century audiences, and it was not until 1972 that it was adopted as a European anthem by the Council of Europe³. We have seen in the past how fa-

2 <https://kodallymusicinstitute.org/about-kodaly-music-institute>

3 <https://www.coe.int/en/web/about-us/the-european-anthem>

mous artists have used songs to unite people for humanistic reasons and to save lives or raise the level of social responsibility in global fundraising campaigns. Singing seems to be a universal language of emotions and is a very accessible form of artistic expression (Shankman et al., 2019). It also offers musically inexperienced people a way to express feelings and benefit from the interpersonal and intrapersonal communication that singing provides (Welch, 2005). Choral singing, in particular, has positive effects on social, emotional, physical and cognitive domains (Livesey et al., 2012). The national lockdowns during the Covid-19 pandemic changed access to choral singing, limiting and hence reducing the access to these benefits.

Singing also has the power to give people – both singers and listeners – access to a long-lasting and deepening spiritual experience. Since the beginning of time, people have used singing to express their feelings and accompany emotional, solemn occasions such as worship in church. Singing religiously inspired songs not only creates a special connection to God but also to each other (Atkins & Schubert, 2014). Songs are even thought to have transcendent powers (Tafone, 2020). Ethnographic and anthropological studies (Seeger, 2004) have shown that songs have been used in the past to evoke a specific response from nature (rain songs) or on a spiritual level (a song to protect against danger). Reimer (2009) refers to “the power of music to change the reality of human experience and the way humans live” (p. 43). He goes on to discuss this power as it has the possibility to penetrate to the roots of human existence: “[H]umans are conscious of their individual and collective existence in a world both including them and transcending them, on which they are dependent for life and meaning and to which they contribute life and meaning”.

Singing can be seen as one of the valuable forms of lifelong learning, as it fits perfectly with the criteria established by Dozza (2017) for what can be considered lifelong: It is “a natural and social process that is built from the first days and weeks of life, and even before, and extends throughout the life course into old age”. Lifelong learning begins in the womb and ends at the end of life. During the Covid-19 pandemic, parents became the primary educators at home and had to take on new roles normally assigned to teachers. However, this presented an excellent opportunity for both the caregivers and the children. Sulistiono and Nudiati (2021) point out that these conditions are consistent with the concept of lifelong learning, according to which (1) the learning that individuals receive does not come from their minds but the distribution of daily information; (2) individual learning is not a matter of mental processes, but what is embedded in individual practice is material, social and semiotic; and (3) information is disseminated as lifelong education and embedded in different practices so that learning has a different meaning for each individual. The role of families during Covid-19 in supporting children in their new (online) learning environment can also be seen as a positive aspect, in the sense that learning took place in a new social environment, with new material and with different outcomes, which places the onus on the learner (and their support system) to ensure the effectiveness of the learning process - a skill that can undoubtedly be seen as a positive asset for lifelong learning. Some of these skills applied to the participants’ singing experiences during the Covid-19 lockdown sparked a renewed interest that may lead to a lifelong interest and passion for singing and making music together.

1. Literature overview

1.1 Engaging virtually

Since the outbreak of the Covid-19 pandemic in the early 2020s, life has changed dramatically, as it was known in all sectors of society. The usual forms of education and socialisation were abruptly disrupted, and alternative forms of education, socialisation, and leisure came to the fore. Social distancing was introduced in many parts of the world as a preventive measure against the ongoing threat of the Covid-19 pandemic. Due to the lack of physical togetherness, many regular aspects of musical activities fell away altogether or changed significantly. The necessary shift to virtual learning, socialisation and leisure activities is not new to the Covid-19 pandemic. As early as 2000, Stiles (2000) pointed out the importance of creating engaging learning experiences for learners and the need for educators to recognise that learning is a social process and the importance of creating effective learning environments that facilitate the active acquisition of subject-specific and general subject knowledge.

Dillenbourg et al. (2002) argue that a virtual learning environment is an explicitly represented and specifically designed information space, a social space where pedagogical interactions occur in the environment and spaces become places. A space/place in which students are not only active but also actors: they co-construct the virtual space. Dillenbourg et al. (2002) also note that virtual learning environments are not limited to distance education but can be combined with traditional classroom activities by integrating heterogeneous technologies and different pedagogical approaches. As they have been cautiously used since the first lockdown in the early 2020s, virtual environments were primarily limited to the virtual (online) realm but have now evolved into hybrid environments where virtual environments overlap with physical environments. Britain and Liber (2004) reported on the development of e-learning as the subject of various sponsored strategic initiatives to promote e-learning to improve the quality of educational provision and empower learners. However, governments around the world have been gently forced to adapt, develop or refine e-learning strategies by the social isolation that has followed government-imposed restrictions.

According to Kavuma (2003), virtual learning environments enable electronic learning suitable for modern society and liberate learning in terms of instructional ideals. Kavuma's research findings suggest that virtual learning environments can enhance learners' learning experiences, but whether the virtual learning environment's ability to improve student learning outcomes is inconclusive. However, Barker and Gossman's (2013) study showed that a virtual learning environment improves learning and motivation to learn, as reported by student participants.

Due to the exponentially rapid development of online technologies and the increasing dependence and access of children and adolescents to the Internet, a paradigm shift is taking place in the way students use the Internet as part of their daily lives (Prensky, 2001; Cakirpaloglu et al., 2020). The considerable time spent on social media platforms contributes to new spaces and opportunities for young people to form identities and build and maintain relationships (Rice & Barman-Adhikari, 2014; Way & Malvini Redden, 2017). In recent years, one cannot afford to overlook the paradigm shift from formal learning to informal learning platforms. Learners born in 1982 or later are referred to as Millennials, are considered adept at using technology and, according to Prensky (2001) and Selwyn (2012), rely on using technology as part of their learning profile, which often leaves them frus-

trated and unfocused when technology and digital platforms are not accessible to them when learning. Thang and Ng (2020) show that social networking sites are becoming increasingly popular as a learning tool nowadays and that informal learning via social networks is accepted as normal and the rule rather than the exception among young people. Although their study showed that suburban and rural students seem to use social networking sites for informal learning more often than urban students, the results are conclusive enough to suggest that social networking sites are an essential source of knowledge acquisition for young people. These sites are sources of learning, but they also represent digital neighbourhoods where young people understand and maintain their identities (Brough et al., 2020).

As seen from the above, the Internet or the virtual world as a learning platform is nothing new per se for young people.

1.2 Virtual singing

Pre-Covid-19 research on virtual singing exists, but not to the extent and intensity of some recent work, as will be seen later. Libeaux et al. (2007) investigated the virtual singing environment as an alternative to unsatisfactory acoustic conditions. The results of the study showed a satisfactory realism of the simulation in terms of the singers' subjective evaluation of the choral sound and confirmed their ability to sing along with the virtual singers. However, the study did not consider the loss of social and emotional benefits of singing in such a virtual environment. While the study by Libeaux et al. (2007) deliberately did not examine the health and well-being benefits of singing in groups in a virtual choir environment, the study by Daffern et al. (2019) described a specific system that allows users to participate in a group singing activity in a 360-degree virtual reality and hear themselves singing alongside the other singers in the recorded environment. The paper does not necessarily provide conclusive evidence for the use of virtual recordings as satisfying environments to promote health and well-being. It merely shows a promising way for the specific tool to explore the health and well-being benefits, mainly to guide the social interactions associated with actual group singing.

Haupt (2003) embarked on a pioneering project recording Thomas Tallis' *Spem in Alium*. For the technology available to Haupt in 2003, the product was admirable but can be described as highly digital and electronically manipulated, not reflecting the concept of Virtual Choirs as it is known today and as introduced by Eric Whitacre in 2011. The Virtual Choir concept as used by Whitacre⁴ came about when he heard a recording of one of his fans singing all the vocal parts of one of his choral works. The Virtual Choir concept involves people from all over the world collaborating and singing the same composition in sync to create a unified sonic product. Carvalho and Goodyear (2014) have studied the Whitacre Virtual Choir projects and found them compelling examples of what can be achieved through dedicated collaboration in informal learning networks. Carvalho and Goodyear also mention the intensity of the emotional experiences that the Virtual Choir's final products evoke, both for the participating choir members and for those who listen to them.

Circle and Hoppmann (2010) reported on an online choral class at a multi-cam-

4 <https://ericwhitacre.com/the-virtual-choir>

pus American university to reach more students and allow more students to participate in a choir who may never have done so before or enjoy singing. The authors talked about the necessary structure for such an endeavour, student accountability and faculty adaptability as necessary aspects for the success of what was considered new and groundbreaking in 2010.

When singing together in the same physical space, certain natural acoustical factors play a crucial role in the final sound of the choir. The final composite choral sound elements are determined by precision, vowel formation, intonation, and room acoustics, among other factors. Jers and Ternström (2005) conducted an intonation analysis of a multi-channel choral recording with regard to intonation, synchronisation and the extent to which the singers in a vocal group agree with each other. The study aimed to find objective measures that could help define the so-called “chorus effect” (the combined sound of many sources that are similar but uncorrelated at the level of the waveform of the sound). Parncutt and McPherson (2002) define the chorus effect or ensemble effect as that character of sound that prevents one from hearing exactly how many voices are singing in unison. The minimum is three voices, which is different from singing in one or two voices. Therefore, the chorus effect is influenced by factors such as intonation and the characteristics of the individual voices (vibrato, timbre). Jers and Ternström's (2005) study shows some expected effects of intonation dispersion and an unexpected juxtaposition of vibrato.

1.3 Covid-19 related singing

The literature on how the Covid-19 lockdown and the subsequent lack of regular singing habits affected children is growing (Cabedo-Mas, 2020; Coibion et al., 2020; Corvo & De Caro, 2020; Dey, 2021; Fink et al., 2021; Giordano et al., 2020; Granot et al., 2021; Krause et al., 2019; Martínez-Castilla et al., 2021; Mas-Herrero et al., 2020; Pettinger, 2021; Porshi, 2020; Razai et al., 2020; Theorell et al., 2020; Torales et al. 2020; van der Sandt & Coppi, 2021). In a literature review on the effects of Covid-19 on the musician and return to singing, Vance et al. (2021) reviewed the leading literature on the following aspects: Effects on the voice, aerosol and droplet transmission, singing and musical instruments and the spread of Covid-19, psychosocial effects, effects on patients with a vocal prosthesis, voice and speech therapy, treatments and return to singing and playing instruments. In addition to the recommendation to have virtual rehearsals or performances to reduce potential transmission when singing and playing instruments, the main conclusion of the literature review by Vance et al. (2021) is that wearing masks, instrument covers, smaller choirs, performing outdoors, good ventilation with social distance, shorter rehearsals, regular cleaning of frequently touched surfaces and hand washing, avoiding contact with others and temperature shielding are the measures that should be taken to regulate the effects of Covid-19.

Some research on the direct impact of the Covid-19 pandemic on singing and the emergence of virtual choirs as an alternative to singing has already seen the light of day, such as the experiences of professional singing teachers during the Covid-19 period (Primov-Fever et al., 2020). Theorell et al. (2020) conducted a study with Scandinavian choral singers and asked them the question, “What do you miss most as a choral singer?” Each participant was asked to rate the importance of different elements related to the experience of choral singing. Their study shows that the social aspect of choral singing carries more weight than the other com-

ponents in the perception of loss during the changes in choral singers' routines in response to the Covid-19 pandemic and that singers were affected aesthetically, emotionally and physically. Martinec's (2020) study echoes Sandén's (2020) findings in that today's technologies cannot replace the necessary human connections and subtle interactions in face-to-face rehearsals, especially the magic that occurs when singers breathe together, feel together, and share a profound aesthetic experience, person-to-person in a group. In a recent study of choral singers' and conductors' experiences during the Covid-19 pandemic in the UK, Daffern et al. (2021) concluded that "the possibilities of technology have clarified the potential access it could provide to group singing experiences in more normal times. However, the limitations imposed by current virtual choral models, which cannot provide the shared experience of singing together, have highlighted the recognition of the importance of face-to-face group singing to perceived well-being, with the connectedness and social capital formed in the process of singing together central to the benefits of this experience".

During the current Covid-19 crisis, research has already demonstrated the benefits of music in enhancing well-being. As reported in a study by Corvo and De Caro (2020) and van der Sandt and Coppi (2021), Italians responded immediately and spontaneously to counter loneliness and distress with song and music. In a cross-cultural study where respondents were from eleven different countries, music was found to be more or equally effective in achieving different goals of well-being compared to other strategies (hobbies, physical activity, information seeking, reading, eating/cooking, productive activities, mindfulness, watching movies) (Granot et al., 2021). Pettinger (2021) reported that singing is a creative outlet for coping and a creative response to the Covid-19 crisis. In Spain, a survey showed that adults of different ages listened more to music during a lockdown, which positively affected their perceived well-being (Cabedo-Mas et al., 2021). Giordano et al. (2020) reported the effects of listening to music on the emotional well-being of Italian hospital staff by reducing feelings of anxiety, sadness and worry.

Similarly, a survey study conducted in Australia by Krause et al. (2021) found a positive relationship between music listening and life satisfaction. A cross-cultural study (USA, Italy and Spain) found that music (both listening and playing) was the most chosen coping activity during the pandemic (Mas-Herrero et al., 2020). In another cross-cultural study conducted among six nations from three continents, more than half of the respondents reported using music as a coping activity. Individuals who experienced increased negative emotions used music for solitary emotion regulation, while individuals who experienced increased positive emotions used music as a proxy for social interaction (Fink et al., 2021). Several studies, such as Fink et al. (2021), emphasise the importance of real-time musical responses to social crises and individual adaptations of musical behaviour to meet socio-emotional needs.

1.4 Benefits of singing together

In addition to the social benefits of singing, it is believed and proven to be a wholesome, good experience that promotes mental health and well-being (Balsnes, 2018; Charlotte, 2020; Clift, 2012; Clift & Morrison, 2011; Clift et al., 2010; Cohen, 2009; Fancourt & Steptoe, 2019; Gabrielsson, 2011; Gick, 2011; Grape et al., 2002; Grape et al., 2009; Grape et al., 2010; Judd & Pooley, 2014; Kirsh et al., 2013;

Kreutz, 2014; Livesey et al., 2012; Maury & Rickard, 2020; Mellor, 2013; Olsson et al., 2013; Schladt et al., 2017; Skingley et al., 2018; Stacy et al., 2002; Stensæth, 2018; Stewart & Lonsdale, 2016; Theorell, 2014; Vaillancourt et al., 2018; Williams et al., 2018; Willingham, 2021). Several areas are researched on how participation in a communal activity affects human well-being. In a study of the mental health and community well-being benefits of group singing in Australia, the authors highlighted that the “individual mental health benefits associated with singing in groups include increased levels of social connectedness, increased sense of belonging, physical and emotional benefits, and reduced personal stress” (Gridley et al., 2011). Norton (2015) indicates that the benefits associated with group singing, such as positive affect or mood, controlled deep breathing, social support, social cooperation and coordination, cognitive stimulation, and which require regular engagement and practise, as reported in a study by Clift and Hancox (2010), could just as easily result from other group activities. However, group singing can activate physiological processes not addressed by participation in only social groups. Sanal and Gorsev (2014) investigated the psychological and physiological effects of singing by quantifying the effects of choral singing on singers’ emotional state and anxiety levels. They concluded by finding that singing positively impacted psychological indicators of effect and anxiety. Their study could not convincingly demonstrate the positive physiological effects only due to the study’s limitations. The results of the study on the effect of music on human stress response by Thoma et al. (2013) may help to understand the positive effects of music on the human body. Kreutz et al. (2004) studied the effects of choral singing on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. As with all other studies, the outcome was favourable in favour of singing, as the results suggest that choral singing positively affects both emotional affect and immune defence. Pearce et al. (2016) believe that in addition to the physical and psychological processes that link singing to improved health and well-being, the social aspects of group singing are also likely to play a vital role in health and well-being outcomes.

1.5 Music and emotions

The relationship between music and the mind leads to a brief consideration of the individual sphere of emotion, an indispensable part of being human. Emotions are one of the most pervasive aspects of human existence and are associated with virtually every aspect of human behaviour-action, perception, memory, learning and decision-making (Sloboda & Juslin 2001). However, the answer to what emotions are is as evasive today (Pawłowska, 2020) as it was in 1884 when William James (1884) first posed the question. Fehr and Russell (1984, p. 464) claim that “everyone knows what an emotion is until asked to give a definition”. Another reason is the “disruptive” role attributed to emotions as motivators of human behaviour. Although the way emotions are viewed has changed considerably over time, one of the prevailing views has been that rationality can be hijacked by the pirates of emotion (Cacioppo & Gardner, 1999). Emotions can be seen as a simple concept with a scientific construct that includes both a body of tacit and explicit knowledge. Pawłowska (2020) claims that emotions are natural and spontaneous properties of human beings because they remain in the sphere of individual experience. To date, there is no clear indication of what they are, when they arise, what they depend on and how they are dealt with. Therefore, one should look into the sociology of emotions and how social conditions play a role in the emer-

gence of emotions, dynamics, timing and emotionality in the individual and interactional, community and organisational dimensions (Pawłowska, 2020, p.9). Emotions are studied by several scientific disciplines, psychology, social psychology, micro-sociology and cultural anthropology.

Measuring the emotions of children and adolescents can be a controversial topic, as Delplanque and Sander (2021) claim that reliable methods for measuring emotions are risky in terms of scientific validity. Mauss and Robinson (2010) state that “while various explicit and implicit measures of emotion are currently available, there is still no generally accepted method to measure a person’s affective state” since emotions are subjective and differ from culture to culture. Geethanjali et al. (2017) claim that “[E]motion is a subjective and conscious occurrence which is illustrated mainly through psychophysiological expressions and biological reactions”. Schindler et al. (2017) point out that despite the long-standing interest in emotions, there is a lack of assessment tools that capture the broad spectrum of emotions. Concerning the current study, it may be interesting to consider the success of Toet and van Erp (2019) in exploring an “EMojiGrid” as an instrument to assess experienced and perceived emotions. The validity and reliability of their study compared to other methods could be a useful affective self-report instrument to assess both experienced and perceived image-related emotions.

Viewed as a social phenomenon, the Covid-19 pandemic directly impacted people’s emotional well-being. Music and song in coping and navigating emotions can be viewed through a psychological approach - how and why people experience emotional responses to music and how and why individuals experience music as an expression of emotion. Vuilleumier (2014) notes that “research in psychology has often emphasised a different kind of aesthetic emotions elicited by music, beyond basic emotions such as joy, sadness, and fear, or dichotomous distinctions between pleasant and unpleasant emotions”. Vuilleumier (2014) continues by identifying “music-specific” emotions: joy, sadness, tension (fear or anxiety), wonder, nostalgia, tenderness, power, peacefulness and transcendence. This notion that the processes of emotion emergence in the arts may differ from everyday emotions is supported by Kawakami et al. (2014). At first glance, musical emotions are emotions related to the aesthetic value of music or the emotions that are evoked and expressed through music. How one reacts to music and how music can influence one’s emotional state, i.e. musically evoked affective reactions, is strongly correlated with the emotional arousal of music (Goupil & Aucouturier, 2019).

Singing is a musical activity that evokes strong emotional responses. Kreutz et al. (2012) suggest that singing can evoke strong activations in subcortical regions associated with emotional processing. Morton and Trehub (2007) claim that songs are essential across ages and cultures because of their social and emotional regulation. From the moment infants are lulled or stimulated with appropriate songs to the activities and games of preschoolers and school children accompanied by sounds through songs. Songs play an essential role in regulating emotions, as Sloboda and Juslin (2001) noted, and songs also promote and enrich identity and group solidarity. Songs are also used in certain rites of passage (Lertzman, 2002; de Cácia Oenning da Silva, 2006), used for political purposes (Suodenjoki, 2019), and songs provide a socially acceptable means of expressing strong feelings (Ziv, 2019).

Songs are obviously a means of conveying basic emotions, and as Vuilleumier (2014) claims, even “music-specific” emotions. The physical properties of music lead to a specific individual response to the experience of music and the emo-

tional processing of music. In summary, Lundqvist et al. (2009) found that the emotion triggered in the individual is the same as the emotion expressed in the music, and this is also consistent with the idea that music can trigger emotions through a process of emotional contagion. For example, a smile is contagious - singing songs with inspiring and uplifting lyrics cannot help but heighten and influence one's emotions.

Music and its means of communication and how people use music to support their understanding and interpretation of social issues are also found in anthropological and ethnomusicological studies. "Music represents an important aspect of the identity of both individuals and groups and is an inevitable part of daily life impregnated with cultural codes that are part of the symbolic system of our society" (Staji, 2018, p. 291). As an indispensable part of societies, music and musical sounds are also seen as inextricably linked to the communities that produce them (Cottrell & Impey, 2018, p. 525). Not only is music an integral part of people's leisure time (Hallam et al., 2017), but the therapeutic value of music should also be noted-musical sounds have a profound effect on morale, personality and the cultivation of human emotions due to their affective and emotional charge (Hosseini & Hosseini, 2018).

2. Method and sample description

This study was conducted in collaboration with the Free University of Bozen/Bolzano (Italy), the Mozarteum University (Austria), the University of Jyväskylä (Finland), and De Montfort University (United Kingdom) and approved by the ethics committees of the respective universities. The quantitative research was conducted in an online questionnaire, followed by data analysis. The questions were ordered and grouped according to the emotional and social well-being of the participants as well as their singing habits. Children and young people aged 10-20 from Austria, Finland and Italy were asked how the first Covid-19 lockdown affected their daily lives and general well-being. Due to the lockdown and the resulting physical isolation, an online survey proved to be a reliable and easy-to-use instrument. The sample (Riva et al., 2004) was strictly controlled, and the questionnaire was constructed to ensure reliability by including enough multiple factors and a high enough number of options to measure the variables accurately.

All researcher institutions followed the required ethical approval procedures, and informed consent rules were followed. The study required participants to give informed consent to use their data. Steps were taken to ensure that participants willingly participated in the study with their knowledge and consent. Necessary steps were taken to obtain consent from underage participants. The survey was designed to avoid psychological distress or anxiety or other harm or negative consequences beyond what participants normally experience in their lives outside of research. Participants did not receive any financial incentives for their participation.

2.1 Sample description

The population for this study is defined as all children and adolescents between the ages of 10 and 20 who actively sing, whether as soloists, choral singers or participants in regular music classes, with an average age of 15.13 years. There were

636 participants in total, 163 Austrian, 141 Finnish and 332 Italian. When selecting the sample, care was taken to include as many environments as possible where children might sing. Most of the Austrian participants came from school choirs, most of the Finnish participants sang in the context of school music lessons, while the Italian participants came mainly from choirs outside school. The results show that they sing, for example, in their rooms or with game consoles, YouTube, Spotify.

It is also noteworthy that a significant number of the participants do not sing in a choir (neither in school nor in a choir outside school). However, among non-choir singers (n=169), there was a healthy distribution of other singing activities: 16.57% took singing voice lessons, 32.54% participated in singing at religious ceremonies, 47.93% usually sang at music lessons, 28.40% participated in family singing, and 81.07% indicated that they usually sang alone.

2.2 Research tools

In the present study, a conventional questionnaire was used. Its possible weaknesses are acknowledged: they are challenging to put into words. The description of emotions can be considered ambiguous, as the association between words and feelings is also subjectively influenced by the cultural and social environment of the participants. In this study, care was taken to translate the questionnaires carefully to capture the intended meaning in different cultures and languages, but it must be said that differences in intensity, context and other semantics between cultures may be lost in translation (Toet & van Erp, 2019). The use of a Likert scale in the questionnaire seems to have its pitfalls in a cross-cultural study. The response style of the Italian and Austrian participants seems to differ from that of the Finnish participants. This could be due to cultural differences between the respondent groups. Therefore, without further studies or in-depth clarifications, a cautious interpretation of the data is warranted. The current study might have the same shortcomings or limitations as the study by Pisano et al. (2020), considering that “the outcomes of potentially distressing situations, even in case of natural disasters (Alvarez & Hunt, 2005), are co-determined by the interaction of several factors including the parents’ psychological response to the pandemic, which influences the children’s reaction; mental and physical well-being of parents and children before the event; quality of interactions between parents and children before enduring the pandemic and, lastly, resilience, in coping with adversities”.

Question 5 and question 8 of the questionnaire specifically addressed participants’ emotions during the Covid-19 social isolation (lockdown) and how they felt when they could not sing with the people they usually sing with. “During the Covid-19 social isolation (lockdown) I felt:..”, and “Not being able to sing with other singers made me feel..”. After studying different views on the definition of emotions (Frijda, 2007a; Frijda, 2007b; Mayer, 2020; Oatley, 2007; Pawłowska, 2020; Payne, 1989; Reizenzein, 2007; Scherer, 2005), the following emotions were selected: happy, afraid, calm, sad, angry and agitated as emotions that participants were asked about. These emotions are based on the primary human emotions identified by Panksepp (Montag & Panksepp, 2017) and intercultural concepts, according to Helfrich (2018). Therefore, it can be assumed that the Covid-19 is an emotional event that evokes individual emotional responses that are linked to and influenced by social and cultural influences (Mayer, 2020). The

literature generally assumes that the chosen emotions are present in the emotional spectrum of most cultural groups (Scherer et al., 1986).

3. Findings and Discussion

This article reports on children and young people’s perceptions of emotional well-being and their experiences of their singing habits and emotional well-being during the first Covid 19 lockdown. This discussion takes place against the backdrop of the participants’ emotions.

The impact of the Covid-19 pandemic on the global population is currently being assessed and investigated in numerous studies around the world. Public debate on the issue is becoming more widespread, and the media (Kwai & Peltier, 2021; Savage, 2020) is reporting on the long-term impact on people’s well-being - potentially helping to exacerbate the psychological impact on people. Houston and First (2021) show in their study that those who experienced the most media coverage of the pandemic had more stress and depression.

The results shown here may not be statistically significant, although efforts were made to make the sample as large as possible. However, the data offers an exciting insight into the current situation and motivates further, more thorough research. It is hoped that the results will provide food for thought for families to better care for their children and for educators to find better methods of singing with children.

a. Basic Emotions

Figure 1 shows that most participants from all three countries felt a sense of calm during social isolation, followed by a sense of sadness and then agitation. There is a slight standard deviation from the mean in all three cases.

	Country	Mean	N	Std. Deviation
<i>During the COVID-19 social isolation I felt happy.</i>	<i>Austria</i>	2.85	163.00	.92
	<i>Finland</i>	3.11	141.00	1.05
	<i>Italy</i>	2.53	332.00	1.12
<i>During the COVID-19 social isolation I felt afraid.</i>	<i>Austria</i>	1.90	163.00	1.01
	<i>Finland</i>	2.29	141.00	1.05
	<i>Italy</i>	2.49	332.00	1.26
<i>During the COVID-19 social isolation I felt calm.</i>	<i>Austria</i>	3.43	163.00	1.07
	<i>Finland</i>	3.50	141.00	.98
	<i>Italy</i>	3.08	332.00	1.21
<i>During the COVID-19 social isolation I felt sad.</i>	<i>Austria</i>	2.95	163.00	1.29
	<i>Finland</i>	3.09	141.00	1.14
	<i>Italy</i>	3.08	332.00	1.33

<i>During the COVID-19 social isolation I felt angry.</i>	<i>Austria</i>	2.71	163.00	1.29
	<i>Finland</i>	2.51	141.00	1.17
	<i>Italy</i>	2.56	332.00	1.30
<i>During the COVID-19 social isolation I felt agitated.</i>	<i>Austria</i>	2.98	163.00	1.38
	<i>Finland</i>	3.04	141.00	1.17
	<i>Italy</i>	2.93	332.00	1.28

Table 1: Emotions

Interestingly, most participants felt calm during social isolation in all three countries, with a convincingly low standard deviation from the mean. Exactly how participants interpreted feeling calm is unclear. In general, it is assumed that being calm means being free from agitation or negative disturbance - i.e. a positive rather than a negative emotional state.

b. Emotions – gender differences

Participants also had to indicate their gender as part of the demographic data in the questionnaire. Gender identity generally refers to how a person feels and whom they see themselves as regarding their gender. There are many possible gender identities, three of which were listed in the questionnaire: male, female and other.

Of the participants, the majority were female (73,11%), male singers made up 25,47% of the sample, and a total of 9 singers reported being of a different gender. In the gender distribution, it can be seen that there are fewer male singers than female singers in all three countries. Although the purpose here is not to discuss or answer why there are fewer male singers than female singers, it should be noted that this is a popular topic for research world-wide. For now, suffice it to say that the authors agree with Freer's (2007) view that research-based teaching methods need to be sought that positively impact the experiences of all students, especially boys. Adolescent boys need to be asked what they like and dislike about singing. Their responses could be an occasion to examine what music educators do, how they do it and why – another possible research topic arising from this study.

In this study, the complexity of dealing with cross-gender identification of children and young people was not considered. As the term "other" is rather vague when it comes to understanding one's gender characteristics, gender diversity among children and adolescents has been increasingly reported in recent years (Flores et al., 2016), and that both gender identity and gender expression result from a combination of biological and psychosocial factors (Turban & Ehrensaft, 2018), the issue of gender expression in children's and adolescents' singing activities is not part of this study. Due to the low occurrence of "other" cases, the data are not considered significant. It should be noted that according to Spagnolo et al. (2020), updated and disaggregated data are needed to truly understand the extent to which sex and gender influence the health outcomes of the Covid-19 pandemic.

The data show that gender differences in emotion scores are significantly

higher among male participants for only two emotions, “happy” and “calm”. This correlates with Chaplin and Aldao (2013) findings, who showed in their study of gender differences and moderators of differences in emotion expression from childhood to adolescence that girls show more internalising emotions such as sadness and anxiety.

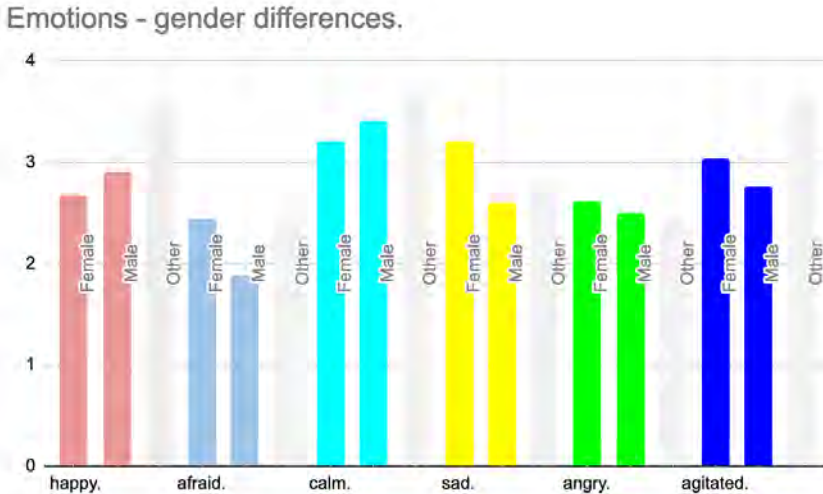


Figure 1: Emotions – gender differences

c. Socialisation and companionship

When participants were asked if they miss spending time with their friends or with their fellow singers, the responses tended to be “I often miss spending time”. The Likert scale responses were as follows:

1= I always missed...
2 = I often missed...
3 = I sometimes missed...
4 = I rarely missed...
5 = I never missed...

Table 2: Likert scale

The frequency of missing time spent with friends also tended towards ‘often’, in contrast to fellow singers (Table 3 and Table 4). When the scores were combined and reduced to just three, namely ‘always/often’ and ‘sometimes’ and thirdly ‘rarely/never’, participants’ always/often’ missed spending time with their friends, as well as with their fellow choir members. Brooks et al. (2020) and Jiao et al. (2020) assert that the mental health of children quarantined due to Covid-19 is challenging due to the loss of regular company. As with the emotional experience of being in social isolation, female participants showed the highest score on the emotional experience of not singing with their fellow singers.

<i>Value Label</i>	<i>Value</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum Percent</i>
Always	1	183	28.77	28.77	28.77
Often	2	331	52.04	52.04	80.82
Sometimes	3	107	16.82	16.82	97.64
Rarely	4	11	1.73	1.73	99.37
Never	5	4	.63	.63	100.00
<i>Total</i>		636	100.0	100.0	

Table 3: “Missing spent time with friends”

<i>Value Label</i>	<i>Value</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum Percent</i>
	0	4	.63	.63	.63
Always	1	116	18.24	18.24	18.87
Often	2	250	39.31	39.31	58.18
Sometimes	3	156	24.53	24.53	82.70
Rarely	4	63	9.91	9.91	92.61
Never	5	47	7.39	7.39	100.00
<i>Total</i>		636	100.0	100.0	

Table 4: “Missing spent time with fellow singers”

In a study by Shorer and Leibovich (2020) on young children’s emotional adjustment during the onset of Covid-19, their emotional adjustment during stressful events is shown to be highly dependent on parents’ emotional state and parental emotion regulation and playfulness. Their study showed that parental emotion regulation fully mediates the relationship between stress exposure and children’s stress responses. These findings highlight the importance of parental emotional competence in children’s emotional adjustment during stressful times. The results suggest that children were mainly calm during the social isolation (lockdown) and generally sad because they could not sing along with their friends - this can be interpreted more as a positive outcome and could also be due to the regulatory role that parents and/or caregivers played in emotionally coping with the effects of the Covid-19 lockdown. Phelps and Sperry (2020) contend that children depend on their parents or caregivers to determine how they respond during a crisis. Researchers have found that children who have experienced trauma tend to have higher levels of psychological well-being when the adults in their lives are available to reassure them and help them with their overwhelmed emotions (Mowder et al., 2006).

d. Singing habits during lockdown

The work of Buheji et al. (2020) offers insights into the impact of the Covid-19 outbreak on children’s mental and physical health and the need for a concrete framework to help them overcome the difficult and uncertain times of the pandemic. Such a framework could include an unwavering reliance on the child’s singing in-

frastructure, including the possibility of a well-organised and skilled online/virtual singing environment. As expected, the data show that most participants either sang less than before or stopped singing altogether during the lockdown (Table 5).

<i>Value Label</i>	<i>Value</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cum Percent</i>
	0	2	.31	.31	.31
I sung more than before.	1	95	14.94	14.94	15.25
I sung as much as before.	2	152	23.90	23.90	39.15
I sung less than before.	3	361	56.76	56.76	95.91
I stopped singing.	4	26	4.09	4.09	
<i>Total</i>		636	100.0	100.0	100.00

Table 5: Singing during social isolation as compared to before

Hopefully, if this study is repeated in the future when the international community is faced with a similar situation, the results will be different. “During the Covid-19 outbreak and possible future epidemics, there needs to be a simple but robust framework to help children and their parents be resilient and overcome the challenges and instabilities that would most likely arise from lockdown” (Buheji et al., 2020).

Of the type of online singing that participants were able to take part in, 15.5% took part in “virtual singing (virtual recordings)”, 4.5% were part of a “group”, 7.6% sang as part of their school choir, 12.8% sang in an “extracurricular out-of-school choir”, 7.4% sang at religious ceremonies, 2.6% of participants sang during “school lessons”, 9.4% sang with their “family”, and 26.3% reported that they sang “alone”.

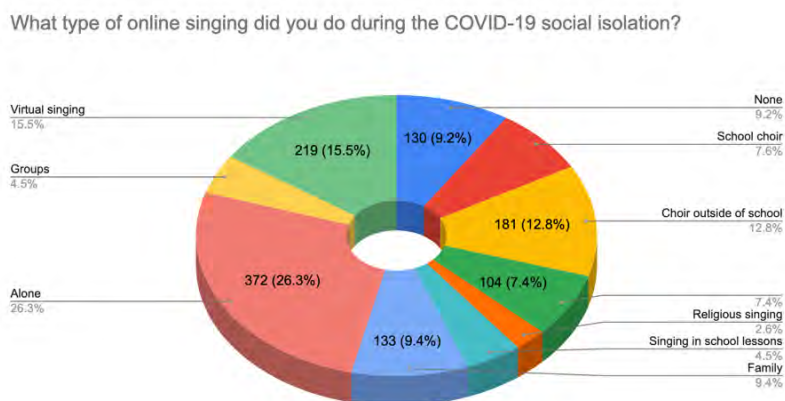


Figure 2: Type of singing during social isolation

In a study by Choi et al. (2020) on the value of the arts as an educational strategy and coping mechanism during the Covid 19 pandemic, the authors argue that creative experiences are essential for psychosocial development and well-being and that these activities help children develop skills and coping strategies such as cre-

activity, resilience and problem solving, especially during prolonged traumatic experiences. Unfortunately, the reasons for the non-participation of the 9.2% of respondents in singing activities are unknown. They could be unpredictable or unavoidable reasons, but securing and funding appropriate educational and recreational infrastructure to engage children when they are confined at home constructively should be a priority for all governments.

The silver lining to the situation of non-online singers is that the majority of participants in all three countries sang online on a scale from “sometimes” to “regularly”. However, Finland had the highest percentage of participants who did not sing online (Austria - 17.18%, Italy - 18.37%, Finland - 59.57%). This result could be since Finland experienced a much shorter and less severe lockdown than Italy and Austria.

e. Feelings about singing online

Of those who participated in some form of online singing, 42% were neither satisfied nor dissatisfied with online singing, 31% reported being dissatisfied with online singing, and 27% reported being satisfied with online singing. Virtual online singing should not be seen as a substitute for live performances or live rehearsals. Instead, role-players should consider the various educational benefits of online singing and consider it an alternative to not singing. The results of this study are consistent with Martinec’s (2020) study that online singing still has a long way to go in development before it is accepted and seen as equal to traditional singing; the majority of participants perceived online singing as “much worse” than traditional face-to-face singing.⁵ (Figure 3).

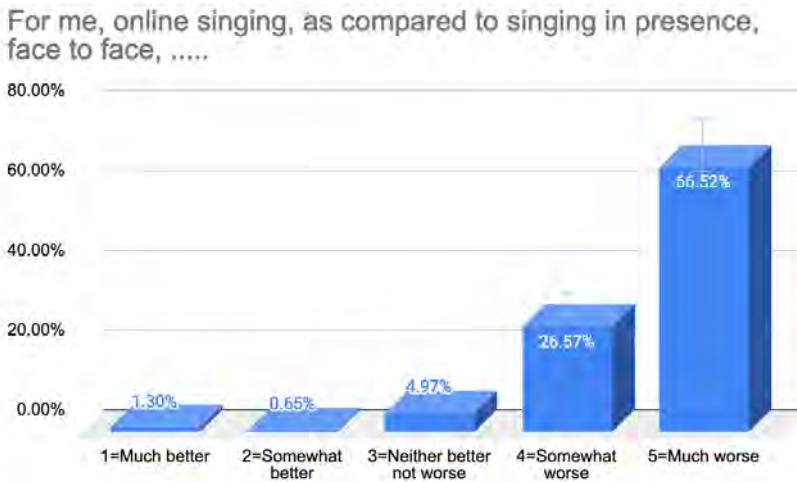


Figure 3: Online singing compared to singing in presence

As online technologies develop at an exponential rate and dependence on and access to the Internet increases for children and young people, a paradigm shift

5 Likert scale: Much better, somewhat better, neither better nor worse, somewhat worse, much worse

is taking place in the way students use the Internet as part of their daily lives (Prensky, 2001; Cakirpaloglu et al., 2020). However, most participants indicated that they “sometimes” enjoy singing online, with the following highest percentage of participants not enjoying it at all⁶. This is even though Thang and Ng (2020) show that social networking sites are becoming increasingly popular as a learning tool nowadays and that informal learning via social networking sites is accepted as normal and the rule rather than the exception among young people. The Internet and being online are not only sources for learning, but they also represent digital neighbourhoods where young people understand and cultivate their identities (Brough et al., 2020).

The data shows that children also still sense the value and perhaps the magic of physically making music and singing together in the same space, not only for the sonic experience but also for the social experience. One Austrian participant aptly remarked: *Es ist einfach nicht dasselbe* - it is just not the same!

The last question of the questionnaire was open-ended⁷. The results obtained from the responses to this question from all three countries are consistent with the study by Theorell et al. (2020), which shows that the social aspect of singing together strongly influences singers’ perception of the benefits of singing. It can be concluded that today’s technologies cannot replace the integral human connections and subtle interactions that occur in face-to-face rehearsals, especially the magic that occurs when singers breathe together, feel together and create a deep human-to-human aesthetic experience in the group.

4. Limitations and future research

This study has some limitations that may affect the context and interpretation of the results and data analysis. First, although efforts were made to ensure cohesion yet diversity in the sample and broad distribution, the demographic of respondents was limited to children and adolescents who have access to the Internet and have the technology and ability to participate in an online survey.

Therefore, although the aim was to explore how the lockdown affected children and young people’s emotional well-being and singing habits, there is likely to be a disproportionately large sample containing more participants who sang online than others. The gender distribution of the sample is also more skewed towards female participants. This could reflect the general engagement of children in group singing in all three countries. The high proportion of female participants could also indicate differences in perceptions of the value of the experience, which again would be a topic for further research.

A cross-national study of this kind cannot, by its very nature, provide an in-depth longitudinal study of the experiences of children and young people who participate in online singing; further studies with additional samples to triangulate with the data set of the current study would be very valuable. In addition, it would be interesting to investigate the longer-term engagement of participants in online singing models once the limitations caused by Covid-19 are removed, and the technology improves.

Wolf (2020) refers to three different models of vocal pedagogy in working with children. This aspect could be further explored to arrive at a model of vocal ped-

6 Likert scale: Never, Rarely, Sometimes, Often, On a regular basis

7 “Can you summarise your experiences/feelings while singing online in social isolation (lockdown, quarantine) in a few sentences?”

agogy for successful singing with children online. Schaumberger (2020) discusses the job description and the skills and competences of children's and youth choir conductors. Based on the writings of Schaumberger (2020), it might be useful to initiate research to develop another skill for choir directors - the ability to work skillfully and successfully in an online environment with singing children.

If children could sing together, tune their voices against other voices, and coordinate their vocal efforts into a shared sound experience, then the results of the study might be different; online and virtual singing experiences could almost certainly increase, and more positive effects could be observed. Developments in technology would also provide the opportunity to systematically study the effects of sharing a physical and acoustic space on the represented experience of group singing.

5. Conclusion

Although online singing has been a lifeline for many singers during the global Covid-19 lockdown, the possibilities of technology have highlighted the potential access to singing experiences in more normal times that it could provide. However, the limitations imposed by current online singing options, which cannot provide the shared experience of being physically together, have highlighted the importance of physical togetherness to perceived well-being, with connectedness and emotional well-being at the heart of the benefits of this experience. Therefore, future developments in technologies for online singing need to capture something of the essence of physical togetherness and singing as a shared experience. As technological advances continue to accelerate, virtual communal singing can become a reality soon. However, according to Daffern et al. (2021), this needs to be developed "hand-in-hand with a better understanding of what makes singing together so unique, highly valued and ultimately 'magic'".

The findings of this study on children's singing habits and emotional experiences during lockdown present a unique perspective on why singing, together and alone, is such a fragile but unique and meaningful experience for many. Co-existence and co-creation through singing need to be further explored to understand the impact of their absence on children and young people's well-being and convincingly re-create the benefits of in-person singing activities.

References

- Adachi, M., & Trehub, S. E. (1998). Children's Expression of Emotion in Song. *Psychology of Music*, 26(2), 133–153. <https://doi.org/10.1177/0305735698262003>.
- Alvarez, J., & Hunt, M. (2005). Risk and resilience in canine search and rescue handlers after 9/11. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 18(5), 497-505.
- Anderson, A. (2021). Pedagogies in a pandemic-Impacts of Covid-19 on music in the secondary classroom. In A. Anderson, *Curriculum models in school practices*. Research project: Curriculum models in school practices - School of Education and Social Work | Birmingham City University (bcu.ac.uk).
- Atkins, P., & Schubert, E. (2014). Are spiritual experiences through music seen as intrinsic or extrinsic?. *Religions*, 5(1), 76-89.
- Balsnes, A. H. (2018). Singing for a better life: choral singing and public health. In *Music and Public Health*, 167-186. Springer, Cham.

- Barker, J., & Gossman, P. (2013). The learning impact of a virtual learning environment: students' views. *Teacher education advancement network journal (TEAN)*, 5(2), 19-38.
- Britain, S., & Liber, O. (2004). A framework for the pedagogical evaluation of elearning environments, http://cetis.ac.uk/members/pedagogy/files/4thMeet_framework/VLEfullReport/.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920.
- Brou, M., Joyner, W., Mitchell-Spradlin, T., Posada, E., & Seidman, N. (2021). What We Take From Here: Music Education After the Pandemic. Scholar Works, University of Texas.
- Brough, M., Literat, I., & Ikin, A. (2020). "Good Social Media?": Underrepresented Youth Perspectives on the Ethical and Equitable Design of Social Media Platforms. *Social Media+ Society*, 6(2), 2056305120928488.
- Buheji, M., Hassani, A., Ebrahim, A., da Costa Cunha, K., Jahrami, H., Baloshi, M., & Hubail, S. (2020). Children and coping during COVID-19: a scoping review of bio-psycho-social factors. *Int. J. Appl*, 10, 8-15.
- Cabedo-Mas, A., Arriaga-Sanz, C., & Moliner-Miravet, L. (2020). Uses and perceptions of music in times of COVID-19: a Spanish population survey. *Frontiers in psychology*, 11.
- Cacioppo, J. T., & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual review of psychology*, 50(1), 191-214.
- Cakirpaloglu, S. D., Kvintová, J., Lemrová, S., & Purmenská, T. (2020, November). INTERNET ADDICTION IN STUDENTS BELONGING TO GENERATION Y AND Z AND ITS RELATION TO DEPRESSION. In *Proceedings of ICERI2020 Conference* (Vol. 9, p. 10th).
- Calderón-Garrido, D., & Gustems-Carnicer, J. (2021). Adaptations of music education in primary and secondary school due to COVID-19: the experience in Spain. *Music Education Research*, 23(2), 139-150.
- Carvalho, L., & Goodyear, P. (2014). VIRTUAL CHOIR. *The Architecture of Productive Learning Networks*, 209.
- Cayari, C. (2020). Popular practices for online musicking and performance: Developing creative dispositions for music education and the Internet. *Journal of Popular Music Education*.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 139(4), 735.
- Charlotte, N. (2020). High rate of SARS-CoV-2 transmission due to choir practice in France at the beginning of the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice*.
- Choi, M., Tessler, H., & Kao, G. (2020). Arts and crafts as an educational strategy and coping mechanism for Republic of Korea and United States parents during the COVID-19 pandemic. *International Review of Education*, 1-21.
- Circle, M., & Hoppmann, K. (2010). It's here: Online choral class! Delta Kappa Gamma Bulletin, 77(1), 28-30. Retrieved from <https://search.proquest.com/scholarly-journals/here-online-choral-class/docview/849642713/se-2?accountid=26471>.
- Clift, S. (2012). Singing, well-being, and health. *Music, health, and well-being*. Oxford: Oxford University Press, 113-124.
- Clift, S. M., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248-256.
- Clift, S., & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological well-being: Findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3(1), 79-96.
- Clift, S., & Morrison, I. (2011). Group singing fosters mental health and well-being: findings from the East Kent "singing for health" network project. *Mental Health and Social Inclusion*, 15(2), 88-97.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological well-being: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts & Health*, 1(1), 19-34.
- Cohen, G. (2009). New theories and research findings on the positive influence of music and art on health with ageing. *Arts & health*, 1(1), 48-62.

- Coibion, O., Gorodnichenko, Y. & Weber, M. (2020). The cost of the covid-19 crisis: Lock-downs, macroeconomic expectations, and consumer spending (No. w27141). *National Bureau of Economic Research*. May 2020, JEL No. C83,D84,E31,J26, 1-51.
- Corvo, E., & De Caro, W. (2020). COVID-19 and spontaneous singing to decrease loneliness, improve cohesion, and mental well-being: An Italian experience. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S247.
- Cottrell, S., & Impey, A. (2018). Community Music and Ethnomusicology. In B.L. Bartleet and L. Higgins (ed.), *The Oxford Handbook of Community Music, Oxford Handbook Online*, p. 525.
- Coutinho, E., Scherer, K. R., & Dibben, N. (2019). Singing and Emotion. *The Oxford Handbook of Singing*, 1985, 296–314. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199660773.013.006>.
- D'Amore M. (2020). Comunicazione, distanziamento e socialità ai tempi del coronavirus. In *Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali*, OpenLab on Covid-19. DOI: 10.13128/cambio- 8456.
- Daffern, H., Balmer, K., & Brereton, J. (2021). Singing together, yet apart: the experience of UK choir members and facilitators during the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 303.
- Daffern, H., Camlin, D. A., Egermann, H., Gully, A. J., Kearney, G., Neale, C., & Rees-Jones, J. (2019). Exploring the potential of virtual reality technology to investigate the health and well being benefits of group singing. *International journal of performance arts and digital media*, 15(1), 1-22.
- de Cácia Oenning da Silva, R. (2006). Reversing the rite: Music, dance, and rites of passage among street children and youth in Recife, Brazil. *the world of music*, 83-97.
- Delplanque, S., & Sander, D. (2021). A fascinating but risky case of reverse inference: From measures to emotions!. *Food Quality and Preference*, 104183.
- Dey, M. A. (2021). How Can I Keep from Singing? The Effect of COVID-19 on Congregational Participation in Worship (Doctoral dissertation, Wisconsin Lutheran Seminary).
- Dillenbourg, P., Schneider, D., & Synteta, P. (2002). Virtual learning environments. In *Proceedings of the 3rd Hellenic conference information & communication technologies in education*, 3-18.
- Dozza, L. (2017). Lifelong Learning from The Earliest Stages of Life. In IAFOR DUBAI. Education for Change. East meets West: innovation and discovery. *The International Academic Forum*, 1-12.
- Fancourt, D., & Steptoe, A. (2019). Present in body or just in mind: differences in social presence and emotion regulation in live vs. virtual singing experiences. *Frontiers in psychology*, 10, 778.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology: General*, 113(3), 464.
- Fink, L., Warrenburg, L., Howlin, C., Randall, W. M., Hansen, N. C., & Wald-Fuhrmann, M. (2021). Viral Tunes: Changes in musical behaviours and interest in coronamusic predict socio-emotional coping during COVID-19 lockdown.
- Flores, A. R., Brown, T. N., & Herman, J. (2016). Race and ethnicity of adults who identify as transgender in the United States. Los Angeles, CA: Williams Institute, UCLA School of Law.
- Freer, P. K. (2007). Between Research and Practice: How Choral Music Loses Boys in the "Middle". *Music Educators Journal*, 94(2), 28-34.
- Frijda, N. H. (2007a). Klaus Scherer's article on "What are emotions?" Comments. *Social Science Information*, 46(3), 381-383.
- Frijda, N. H. (2007b). What might emotions be? Comments on the Comments. *Social Science Information*, 46(3), 433-443.
- Gabrielsson, A. (2011). Strong experiences with music: Music is much more than just music. London: Oxford University Press.
- Geethanjali, B., Adalarasu, K., Hemapraba, A., Kumar, S. P., & Rajasekeran, R. (2017). Emotion analysis using SAM (self-assessment manikin) scale.
- Gick, M. L. (2011). Singing, health and well-being: A health psychologist's review. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 21(1-2), 176.

- Giordano, F., Scarlata, E., Baroni, M., Gentile, E., Puntillo, F., Brienza, N., & Gesualdo, L. (2020). Receptive music therapy to reduce stress and improve well-being in Italian clinical staff involved in COVID-19 pandemic: A preliminary study. *The Arts in psychotherapy, 70*, 101688.
- Goupil, L., & Aucouturier, J. J. (2019). Musical pleasure and musical emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(9), 3364-3366.
- Granot, R., Spitz, D. H., Cherki, B. R., Loui, P., Timmers, R., Schaefer, R. S., ... & Israel, S. (2021). "Help! I Need Somebody": Music as a Global Resource for Obtaining Well-being Goals in Times of Crisis. *Frontiers in psychology, 12*, 1038.
- Grape, C., Sandgren, M., Hansson, L. O., Ericson, M., & Theorell, T. (2002). Does singing promote well-being?: An empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson. *Integrative Physiological & Behavioral Science, 38*(1), 65-74.
- Grape, C., Theorell, T., Wikström, B. M., & Ekman, R. (2009). Choir singing and fibrinogen. VEGF, cholecystokinin and motilin in IBS patients. *Medical hypotheses, 72*(2), 223-5.
- Grape, C., Wikström, B., Hasson, D., Ekman, R., & Theorell, T. (2010). Saliva testosterone increases in choir singer beginners. *Psychotherapy and Psychosomatics, 79*(3), 196-198.
- Gridley, H., Astbury, J., Sharples, J., & Aguirre, C. (2011). Benefits of group singing for community mental health and well-being. Victoria, Australia: Victorian Health Promotion Foundation (VicHealth) Carlton.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education, 28*(3), 269-289.
- Hallam, S., Creech, A., & Varvarigou, M. (2017). Well-being and music leisure activities through the lifespan. *The Oxford handbook of music making and leisure, 1*.
- Haupt, J. R. (2003). Spem in Alium—Virtual Choir Project.
- Helfrich, H. (2018). Emotion. Kulturvergleichende Psychologie. In *Kulturvergleichende psychologie. Basiswissen psychologie*, 107-119. Berlin: Springer.
- Hiscott, J., Alexandridi, M., Muscolini, M., Tassone, E., Palermo, E., Soultsioti, M., & Zevini, A. (2020). The global impact of the coronavirus pandemic. *Cytokine & growth factor reviews, 53*, 1-9.
- Hosseini, S. E., and Hosseini, S. A. (2018), Therapeutic effects of music: A review. *Report of Health Care, 4*(4), 1-13.
- Houston, B. J., & First, J. M. (2021). How the media may be making the COVID-19 mental health epidemic worse. *The Conversation*. <https://theconversation.com/how-the-media-may-be-making-the-covid-19-mental-health-epidemic-worse-153616>.
- ISM. (2020). The heart of the school is missing: Music Education in the COVID-19 crisis. *Incorporated Society of Musicians*, December. <https://www.ism.org/news/heart-school-missing-report>.
- James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind 9* (34), 188–205.
- Jers, H., & Ternström, S. (2005). Intonation analysis of a multi-channel choir recording. *TMHQPSR Speech, Music and Hearing: Quarterly Progress and Status Report, 47*(1), 1-6.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The journal of Pediatrics, 221*, 264.
- Judd, M., & Pooley, J. A. (2014). The psychological benefits of participating in group singing for members of the general public. *Psychology of Music, 42*(2), 269-283.
- Kähler, C. J., & Hain, R. (2020). Singing in choirs and making music with wind instruments Is that safe during the SARS-CoV-2 pandemic? University of the Bundeswehr Munich, Germany, June, 9. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36405.29926>.
- Kavuma, H. (2003). Investigation of virtual learning behaviour in an Eastern Cape high school biology course (Doctoral dissertation).
- Kawakami, A., Furukawa, K., & Okanoya, K. (2014). Music evokes vicarious emotions in listeners. *Frontiers in psychology, 5*, 431.
- Kirsh, E. R., van Leer, E., Phero, H. J., Xie, C., & Khosla, S. (2013). Factors associated with singers' perceptions of choral singing well-being. *Journal of voice, 27*(6), 786-e25.
- Krause, A. E., Dimmock, J., Rebar, A. L., & Jackson, B. (2020). Music listening predicted im-

- proved life satisfaction in university students during early stages of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Krause, A. E., North, A. C., & Davidson, J. W. (2019). Using self-determination theory to examine musical participation and well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 405.
- Kreutz, G. (2014). Does singing facilitate social bonding?. *Music and Medicine*, 6(2), 51-60.
- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Hodapp, V., & Grebe, D. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *Journal of behavioral medicine*, 27(6), 623-635.
- Kreutz, G., Murcia, C. Q., & Bongard, S. (2012). Psychoneuroendocrine research on music and health: an overview. *Music, health, and well-being*, 457-476.
- Kwai, I., & Peltier, E. (2021). Despair Deepens for Young People as Pandemic Drags On. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2021/02/14/world/europe/youth-mental-health-covid.html>.
- Lertzman, D. A. (2002). Rediscovering rites of passage: Education, transformation, and the transition to sustainability. *Conservation Ecology*, 5(2).
- Libeaux, A., Lentz, T., Houben, D., & Kob, M. (2007). Voice assessment in choir singers using a virtual choir environment. In *19th International Congress on Acoustics*, Madrid, 2007,(PACS: 43.57. Rs), 1 (Vol. 6).
- Livesey, L., Morrison, I., Clift, S. and Camic, P. (2012). "Benefits of choral singing for social and mental well-being: qualitative findings from a cross national survey of choir members", *Journal of Public Mental Health*, 11(1), 10-26. <https://doi.org/10.1108/1746572-1211207275>.
- Lundqvist, L. O., Carlsson, F., Hilmersson, P., & Juslin, P. N. (2009). Emotional responses to music: Experience, expression, and physiology. *Psychology of music*, 37(1), 61-90.
- Martinec, J. (2020). The Virtual Choir: Examining the Benefits and Obstacles of Online Teaching in the Choral Setting. *The Canadian Music Educator*, 61(3), 41-46.
- Martínez-Castilla, P., Gutiérrez-Blasco, I. M., Spitz, D. H., & Granot, R. (2021). The efficacy of music for emotional well-being during the COVID-19 lockdown in Spain: an analysis of personal and context-related variables. *Frontiers in psychology*, 12, 1193.
- Mas-Herrero, E., Singer, N., Ferreri, L., McPhee, M., Zatorre, R., & Ripolles, P. (2020). Rock'n'-Roll but not Sex or Drugs: Music is negatively correlated to depressive symptoms during the COVID-19 pandemic via reward-related mechanisms.
- Maury, S., & Rickard, N. (2020). The Benefits of Participation in a Choir and an Exercise Group on Older Adults' Well-being in a Naturalistic Setting. *Musicae Scientiae*, 10298-64920932633.
- Mauss, I. B., & Robinson, M. D. (2010). *Measures of emotion: A reviews*, 109-137. Psychology Press.
- Mayer, C. H. (2020). Emotions in Intercultural Mediation. *Intercultural Mediation and Conflict Management Training*, 157-169. Springer, Cham.
- Mellor, L. (2013). An investigation of singing, health and well-being as a group process. *British Journal of Music Education*, 30(2), 177.
- Montag, C., & Panksepp, J. (2017). Primary emotional systems and personality: An evolutionary perspective. *Frontiers in Psychology*, 8(MAR), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00464>.
- Morton, B.J., & Trehub, S. E. (2007). Children's judgements of emotion in song. *Psychology of Music*, 35(4), 629-639.
- Mowder, B. A., Guttman, M., Rubinson, F., & Sossin, K. M. (2006). Parents, children, and trauma: Parent role perceptions and behaviors related to the 9/11 tragedy. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 730-740.
- Norton, K. (2015). *Singing and well-being: Ancient wisdom, modern proof*. Oxfordshire: Routledge.
- Oatley, K. (2007). On the definition and function of emotions. *Social Science Information*, 46(3), 415-419.
- Olsson, E., Von Schéele, B., & Theorell, T. (2013). Heart rate variability during choral singing. *Music and medicine*, 5(1), 52-59.
- Parncutt, R., & McPherson, G. (Eds.). (2002). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. London: Oxford University Press.

- Pawłowska, B. (2020). Emotions in research and everyday life. From feeling to acting. *Qualitative Sociology Review*, 16(1), 6-10.
- Payne, F. E. (1989). A definition of emotions. *Journal of Biblical Ethics in Medicine*, 3(4), 1-9.
- Pearce, E., Launay, J., Machin, A., & Dunbar, R. I. (2016). Is group singing special? health, well-being and social bonds in community based adult education classes. *Journal of community & applied social psychology*, 26(6), 518-533.
- Pettinger, C. (2021). A creative response to food issues during the Covid-19 lockdown: Singing over the anger. *Critical Dietetics*, 5(3), 4-11.
- Phelps, C., & Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S73.
- Pisano, L., Galimi, D., & Cerniglia, L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Porshi, J. M. (2020). Music Reliefs Stress & Anxiety during COVID 19 Pandemic. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 38-42.
- Prensky, M. (2001). Digitalnatives, digital immigrants. *On the Horizon* 9 (5), 1-6.
- Primov-Fever, A., Roziner, I., & Amir, O. (2020). Songbirds must sing: how artistic voice users perceive their voice in times of COVID-19. *Journal of Voice*.
- Razai, M. S., Oakeshott, P., Kankam, H., Galea, S., & Stokes-Lampard, H. (2020). Mitigating the psychological effects of social isolation during the covid-19 pandemic. *bmj*, 369.
- Reimer, B. (2009). Seeking the significance of music education: *Essays and reflections*. R&L Education.
- Reisenzein, R. (2007). What is a definition of emotion? And are emotions mental-behavioral processes?. *Social science information*, 46(3), 424-428.
- Rice, E., & Barman-Adhikari, A. (2014). Internet and social media use as a resource among homeless youth. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(2), 232-247.
- Riva, G., Teruzzi, T., & Anolli, L. (2003). The use of the Internet in psychological research: Comparison of online and offline questionnaires. *CyberPsychology & Behavior*, 6(1), 73-80.
- Salminen, S. (2020). Benefits of singing reflected in the conceptual framework of social inclusion. *Benefits of singing reflected in the conceptual framework of social inclusion*, 97-108.
- Sanal, A. M., & Gorsev, S. (2014). Psychological and physiological effects of singing in a choir. *Psychology of Music*, 42(3), 420-429.
- Sandén, M. (2020). Digital korus: En kvalitativ studie om digitalisering inom körmusik.
- Savage, M. (2020). *Coronavirus: The possible long-term mental health impacts*. BBC Worklife. <https://www.bbc.com/worklife/article/20201021-coronavirus-the-possible-long-term-mental-health-impacts>
- Schaumberger, H. (2020). Towards the professionalisation of Children's and Youth choir directors. Excerpts from a multi-perspective study. In J. T. van der Sandt (Ed.), *Singing with Children. International Perspectives*, 67-78. Luca: Libreria Musicale Italiana (LIM).
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social science information*, 44(4), 695-729.
- Scherer, K. R., Wallbott, H. G., & Summerfield, A. B. (1986). *Experiencing emotion: A cross-cultural study*. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Schindler, I., Hosoya, G., Menninghaus, W., Beermann, U., Wagner, V., Eid, M., & Scherer, K. R. (2017). Measuring aesthetic emotions: A review of the literature and a new assessment tool. *PLoS one*, 12(6), e0178899.
- Schladt, T. M., Nordmann, G. C., Emilius, R., Kudielka, B. M., de Jong, T. R., & Neumann, I. D. (2017). Choir versus solo singing: effects on mood, and salivary oxytocin and cortisol concentrations. *Frontiers in human neuroscience*, 11, 430.
- Seeger, A. (2004). *Why Suyá sing: A musical anthropology of an Amazonian people*. University of Illinois Press.
- Selwyn, N. (2012). Social media in higher education. *The Europa world of learning*, 1(3), 1-10.

- Shankman, N., Shankman, I., Dante, L., Nakanishi, T., & Sugiyama, S. (2019). Singing Together and Living Together: All Shujitsu International Music Festival with NYU Singers. In *Cases on Kyosei Practice in Music Education*, 165-182. IGI Global.
- Shorer, M., & Leibovich, L. (2020). Young children's emotional stress reactions during the COVID-19 outbreak and their associations with parental emotion regulation and parental playfulness. *Early Child Development and Care*, 1-11.
- Skingley, A., Clift, S., Hurley, S., Price, S., & Stephens, L. (2018). Community singing groups for people with chronic obstructive pulmonary disease: participant perspectives. *Perspectives in Public Health*, 138(1), 66-75.
- Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. *Music and emotion: Theory and research*, 71-104.
- Spagnolo, P. A., Manson, J. E., & Joffe, H. (2020). Sex and gender differences in health: what the COVID-19 pandemic can teach us. *Annals of Internal Medicine*, 173 (5), 385-386.
- Stacy, R., Brittain, K., & Kerr, S. (2002). Singing for health: An exploration of the issues. *Health education*.
- Staji, M. (2018). Anthropology of Music I. *Issues in Ethnology and Anthropology*, 13(2), 291-293. <https://www.eap-iea.org/index.php/eap/article/view/853>.
- Stensæth, K. (2018). Music as Participation! Exploring Music's Potential to Avoid Isolation and Promote Health. In *Music and Public Health*, 129-147. Springer, Cham.
- Stewart, N. A. J., & Lonsdale, A. J. (2016). It's better together: The psychological benefits of singing in a choir. *Psychology of Music*, 44(6), 1240-1254.
- Stiles, M. J. (2000). Effective learning and the virtual learning environment. In *Proceedings: EUNIS 2000-Towards Virtual Universities*, Instytut Informatyki Politechniki Poznańskiej.
- Sulistiono, E., & Nudiati, D. (2021). A Program for Lifelong Learning During the Covid 19 Pandemic. In *First Transnational Webinar on Adult and Continuing Education (TRACED 2020)*, 6-12. Atlantis Press.
- Suodenjoki, S. (2019). Popular Songs as Vehicles for Political Imagination: The Russian Revolutions and the Finnish Civil War in Finnish Song Pamphlets, 1917-1918. *Ab Imperio*, 2019(2), 228-250.
- Tafone, E. (2020, February 18). The Transcendent Power of Music. Guideposts. <https://www.guideposts.org/inspiration/miracles/gods-grace/the-transcendent-power-of-music>.
- Thang, S. M., & Ng, L. S. (2020). Influence of age groups and school types on informal learning through the use of Social Networking sites. In *Recent developments in technology-Enhanced and computer-assisted language learning*, 30-47. IGI Global.
- The Kodály Concept. (n.d.). Kodály Music Institute. Retrieved June 2, 2021, from <https://kodalmusicinstitute.org/about-kodaly-music-institute>
- Theorell, T. (2014). Psychological health effects of musical experiences: Theories, studies and reflections in music health science. Berlin: Springer Science & Business.
- Theorell, T., Kowalski, J., Theorell, A. M. L., & Horwitz, E. B. (2020). Choir Singers Without Rehearsals and Concerts? A Questionnaire Study on Perceived Losses From Restricting Choral Singing During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Voice*.
- Thoma, M. V., La Marca, R., Brönnimann, R., Finkel, L., Ehlert, U., & Nater, U. M. (2013). The effect of music on the human stress response. *PLoS one*, 8(8), e70156.
- Toet, A., & van Erp, J. B. (2019). The EmojiGrid as a tool to assess experienced and perceived emotions. *Psych*, 1(1), 469-481.
- Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., & Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(4), 317-320.
- Turban, J. L., & Ehrensaft, D. (2018). Research review: gender identity in youth: treatment paradigms and controversies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(12), 1228-1243.
- Vaillancourt, G., Da Costa, D., Han, E. Y., & Lipski, G. (2018). An intergenerational singing group: A Community music therapy qualitative research project and graduate student mentoring initiative. In *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 18(1).
- van der Sandt, J. T., & Coppi, A. (2021). Andr  tutto bene! Musicking together and apart. The role of popular music and singing during the Covid-19 period in Italy. *Journal of Popular Music Education*.

- Vance, D., Shah, P., & Sataloff, R. T. (2021). Covid-19: Impact on the musician and returning to singing: A literature review. *Journal of Voice*.
- Vuilleumier, P. (2014). Musical Emotions in the Brain. *Emotion Researcher* <https://emotion-researcher.com/musical-emotions-in-the-brain/#:%7E:text=This%20model%20distinguished%209%20main,power%2C%20peacefulness%2C%20and%20transcendence>.
- Way, A. K., & Malvini Redden, S. (2017). The study of youth online: A critical review and agenda. *Review of Communication*, 17(2), 119-136.
- Welch, G. F. (2005). Singing as communication. *Musical communication*, 1, 239-259. New York: Oxford University Press.
- Welch, G. F. (2020). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists. *Early Child Development and Care*, 1-13.
- Williams, E., Dingle, G. A., & Clift, S. (2018). A systematic review of mental health and well-being outcomes of group singing for adults with a mental health condition. *European journal of public health*, 28(6), 1035-1042.
- Willingham, L. (Ed.). (2021). *Community Music at the Boundaries*. Wilfrid Laurier Univ. Press.
- Wolf, M. (2020). Concept, models and methods in vocal pedagogy with children. In J. T. van der Sandt (Ed.), *Singing with Children. International Perspectives*, 51-66. Luca: Libreria Musicale Italiana (LIM).
- Ziv, N. (2019). Pro peace or anti war: The effect of emotions primed by protest songs on emotions toward in group and out group in conflict. *Journal of Applied Social Psychology*, 49(12), 778-795.



Emotions and Empathy during the Pandemic in an International School in Madrid: A Case Study

Emozioni ed empatia durante la pandemia in una Scuola internazionale a Madrid: Uno studio di caso

Javier Rodríguez Torres

Professor Pedagogy. Faculty of Education. UCLM - Javier.RTorres@uclm.es

Katia Fontana

PhD Pedagogy. Faculty Education. UCLM - katiafontana1@gmail.com

ABSTRACT

Emotions and empathy contribute to the development and formation of all people. These factors are most decisive in the developmental stages where the role of stimuli from the environment is also a determining factor. From this maxim, we present a paper that investigates a group of school pupils' process of transformation regarding their emotional perspective of themselves and the situation that they have had to live through: that of the COVID-19 (SARS-CoV-2) pandemic. Taking into account that the focus of this research is the most significant moments in terms of emotional perception and the primary school students themselves, we deduce that evaluations can be carried out repeatedly and specific situations can be analysed. Consequently, we opt for a qualitative methodology with a single case study method. From this point and the data collected, the results relate to the different phases that correspond with the most important events which steer us inevitably towards a "new normality". Here we refer to events from the ceasing of all activities and free movement (March 2020) to the new situation one year later of inoculations by different vaccines (March 2021).

Le emozioni e l'empatia contribuiscono allo sviluppo e alla formazione delle persone, risultando più incisive nelle tappe di sviluppo, dove il ruolo degli stimoli procedenti dall'ambiente sono anche significativi. Partendo da questo assunto, presentiamo un lavoro che indaga il processo di trasformazione in un gruppo di studenti rispetto alla loro percezione emotiva e alla situazione della pandemia, COVID-19 (SARS-CoV-2). Tenendo in considerazione che l'oggetto della ricerca riguarda i momenti più significativi nella percezione emotiva e gli stessi studenti di scuola primaria, deduciamo che si possono realizzare valutazioni ripetute e che le stesse si possono analizzare in determinate situazioni per le quali scegliamo una metodologia qualitativa con metodo di studio di caso unico. Dai dati ottenuti, i risultati si mettono in relazione con fasi diverse che corrispondono agli eventi più significativi che ci direzionano inevitabilmente verso una "nuova normalità", ossia, dalla chiu-

sura totale delle attività e della libera circolazione (marzo, 2020), passando attraverso la ripresa delle attività scolastiche (settembre, 2020), fino a terminare con la nuova situazione, un anno dopo, con l'avvio delle vaccinazioni (marzo, 2021).

KEYWORDS

COVID-19, Primary Education, Empathy, Resilience, Habits.

COVID-19, Educazione Primaria, Empatia, Resilienza, Abitudini.

1. Introduction

Emotional intelligence and empathy contribute to the formation of a person. During the developmental age, they acquire a predominant role given that they all but directly transmit the meaning of the stimuli which come from their surroundings.

Emotional intelligence presupposes teaching-learning contexts which take into consideration the value of the relationship between teachers and students. Tackling aspects related to emotions in the first stages of development means constructing skill areas which create important anchors for adult life.

In a chaotic and uncertain situation, such as that caused by the pandemic, children can become caught up in a maze of negative perceptions which generate frustration, feelings of helplessness, and fear for their lives and the lives of others.

The case study we present proposes to develop the emotional perception of a group of pupils from two Year 6 classes during the pandemic. In the case study, success was met in terms of sharing experiences, comparison, dialogue, searching for strategies to develop aspects of resilience and selflessness. The context of the study is a public school with international characteristics located in Madrid.

The main aim of the research was to identify significant points that allow for a transformation in the children's emotional perception of themselves and of their reality, consequently giving rise to a situation of balance and wellbeing.

The strategies to overcome this impasse were constructed by means of sharing emotions within the context of the class group. This connects the disciplinary study with analyses of the situation, stimulating the memory of images of beauty which transmit a state of wellbeing and calm.

The presence of a critical friend has helped to structure a case study with a dual perspective of the materials collected and a mosaic approach for the different types of language used.

2. Theoretical Framework

In focusing our research on the literature related to the subject of our study, it is interesting to analyse the different publications that have been born in recent times – we refer here to the two-year period 2020-21. In particular, when entering the key words “education and COVID 19” into the SCOPUS database, a total of 87 studies appears (11 in 2021 and 76 in 2020). When entering “emotional education”,

results show a total of 22 publications. Furthermore, if we introduce the reference “COVID 19” into the search box, there appears a total of three publications (one from 2020 and two from 2021). For this reason, we can deduce that there is a premature interest in said topic. We can also deduce that a sufficient period of time has not yet passed to allow for the development of a profound reflection. Everything indicates that we will discover interesting studies and investigations in the future, which will surely expand on the work that we present here today.

In the case of the three publications regarding “emotional education and COVID 19”, we can observe that in two of them, interest centres around examining the teacher. In one case, “*Uso de la tecnología de la información y comunicación en educación virtual y su correlación con la inteligencia emocional de docentes en el Ecuador en contexto covid-19*” (Use of information and communications technology in virtual education and its correlation with the emotional intelligence of teachers in Ecuador in the context of COVID-19) by Leonardo, Z.V.L (2020), the article is more centred on university teachers in contexts far from the reality of Spain and Europe. Meanwhile, in the other publication, “*Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19*” (The emotional state of school and university teachers in the North of Spain when facing COVID-19) by Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil, M., Idoiaga, N., Berasategi, N. (2021). the focus is still on teachers but in this case includes education other than university education and is situated in a European context. However, they do not make direct reference to the emotional situation of students. In the remaining papers, we should mention: “*Salud familiar en contexto de covid-19 y prevención desde la educación emocional. Análisis bibliográfico-documental latinoamericano*” (Family health in the context of COVID-19 and prevention through emotional education) Reluz-Barturén, F.F., Palacios-Alva, C.Y. (2021). It is interesting to study the emotional approach of families to COVID-19 in a Latin-American context. The focus of the study is a bibliographical documentary. Here, the frame of reference is preventative and does not approach the topic from the point of view of emotional education, but rather centres on individuals and specific areas.

With utmost humility that we consider it important to carry out this study focused on students because it implies beginning a journey and certain processes that overlap: emotional education, processes of assimilation, interconnections with the curriculum, and generating new behaviours and habits.

2.1 Characteristics of the School

The international school is located in the heart of the Spanish capital, Madrid, and is characterised by its bilingual context. In the academic year 2020-2021, 750 students were enrolled in three levels: primary, and first and second grade of secondary. Students admitted to this school do not only come from the same district as the school, but rather all parts of the city given that the teaching offered is different from that of the schools situated in the same territory.

Indeed, in terms of teaching, in addition to offering the disciplines in two different languages, a welcoming approach of integration across different cultures and inclusion with regards to learning difficulties is taken. In the primary school, where this research was conducted, the didactic approach is mostly activity based. In this way, students are actively involved in the construction of learning.

In order to carry out this research, two primary school Year 6 class groups are considered, composing of 36 pupils: 17 male and 19 female. The age range of the

students is from 10 to 11 years. All of the pupils are relevant to the study because the situation of the pandemic has brought about changes which have produced a certain disorientation on an emotional level.

Considering the context, case study has been chosen as the most appropriate investigation technique to reveal the subjective and social significance understood by the participants (Flick, 2012), as well as their different perceptions.

3. Objectives and Methodology

The general aim of this case study is to recognise the significant transitions and processes that allow for a transformation in primary school students' emotional perception of themselves and the reality surrounding them, in order to induce a state of balance and wellbeing.

To achieve this general aim, specific objectives are identified and followed:

1. Establish the level of disorientation by cumulating the thoughts of pupils.
2. Determine how the educational content connects to reality to promote an understanding of said reality.
3. Analyse the networks created to exchange experiences and reflections that develop feelings and empathy.
4. Deduce to what extent new behaviours and cultural habits are generated, including resilience and selflessness.

3.1 Methodological Approach

Within the social sciences, the case study is a very interesting method of qualitative evaluation due to its functionality and its versatility. It examines select protagonists or a small population with the objective of illustrating phenomena in a larger reality. That is to say, case studies allow us to go deeper into a specific part of reality where the element we wish to investigate can be found. In our case, emotions and empathy during the pandemic, in order to comprehend the micro-processes relative to the context.

According to Eckstein (referenced by Rivera and Tonatiuh, 2009), our work corresponds to a configurative-ideographical study offering us essentially descriptive information. Nevertheless, it offers valuable information about the relationships between elements. We have not chosen this case because it is the most representative, but because it is interesting and offers an understanding of the case and the phenomena that it represents. In the study, we establish various important elements:

- a) The unit of observation context where the phenomenon and the most significant variables happen in space and time.
- b) The unit of analyses or event or process which we desire to analyse: emotions and empathy during the pandemic.

After concluding the process of observation and stepping back from the unit of observation, we proceeded to analyse and interpret the data collected. Once the data had been categorised and classified using different techniques, that is to say, production analysis and discourse analysis, it was interpreted to obtain mod-

els and data that best represent the phenomenon studied. This was then used for the subsequent preparation of the results report.

4. Results

The collection of information is realised through written reflections, short interviews via videocall, graphical representations and written recordings of topics. The questions posed were both direct and indirect. On the one hand, direct questions were posed, such as: “How do you feel about going back to school?” “What kind of feelings are you experiencing?”. On the other hand, indirect questions were posed by means of didactic content, such as reflections on a reading text, listening to a piece of opera music, and drawing a tree that expresses the emotions felt. The description of the results is arranged according to three points in time: at the outset of the confinement, during the resuming of activities and one year on from the “state of alarm” in Spain.

4.1 The total closure of activities and free movement: 13 March 2020

The total closure of activities and free movement of people was announced in Spain on 13 March 2020 (BOE, 2020a; EFE, 2020). Tensions in the capital were already running high in the days prior to the official announcement. Once the state of alarm was declared, supermarkets were emptied by citizens who, fearful of the emergency situation, excessively purchased all kinds of consumer goods.

Schools immediately called upon teachers to initiate distance teaching so as to not lose the connection with pupils.

In just a few days, digital platforms were activated, and every team of teachers organised the proposed teaching with video lessons, materials on classroom, creation of websites where pupils can insert their favourite things and their work on “leisure”.

For the specific case of pupils from the school group considered, the teachers’ main aim was to sustain the motivation to participate in activities, not lose positivity and cultivate hope that everything would return to normal.

Therefore, the proposals included: sharing how they were feeling, what they were doing during the day and what they could accomplish whilst confined to their houses through didactic activities. The learners in the video lessons conveyed distress, disorientation and requested confirmation from adults of a prompt return to school to be able to see their friends again. One of the strategies implemented by teachers in response to the highly disorientating situation was to focus on the fact that learners should build structure into their school day and adhere to it.

Here is how one school pupil recounts the organisation of the school day:

Hello classmates! How are you? I am fine but I miss you. I organise myself in this way:

I get up at 9:00am, I have breakfast and then at 10:30am I do my schoolwork. At 12:00 I take a short 20-minute break and then I do my schoolwork until 1:00pm. Afterwards, I play videogames, but they only let me have 30 minutes. When the time runs out, I call some family members or a friend, or sometimes I play with my little brother.

Then I do some activities with the English teacher, music or piano via video-

call. Then I go to have dinner and I go to read in bed and then to sleep. And the good thing about being at home is that Dad and Mum are always there for whatever I need. (11-year-old pupil, March 2020).

Teachers insisted on the development of a routine because it is believed to be an important element in sustaining psychological and physical health when faced with a negative event of unknown duration.

Together with the implementation of routines, they used creative thinking by writing poetry, an instrument through which one can express one's feelings:

There is coronavirus and we are in lockdown
all of this is a great punishment
I hope that it can end soon
then I can hug my friends
I am blowing you a kiss from my bedroom
and I hope that this poem brings love and hope.
(9-year-old school pupil, April 2020)

All of the pupils managed to be present in all the video connections that were set up. Their families have supported them. The teachers have taken care of the children's wellbeing by using educational materials as a means of maintaining a sense of normality which was otherwise lacking. Poetry, art, music and history are the subjects which provided the greatest opportunity to create new spaces, new ways of interpreting reality and new wings of freedom. The drawing in Image 1 was done by a 9-year-old child in May 2020. It represents the desire to leave the house and is accompanied by the words: "We children want to fly, to be able to walk and play. But we must stay at home and study." In this way, the desire and the necessity to leave the house are made clear, as if desiring to leave a cage; a cage in which we have been trapped since March 2020 due to the pandemic.

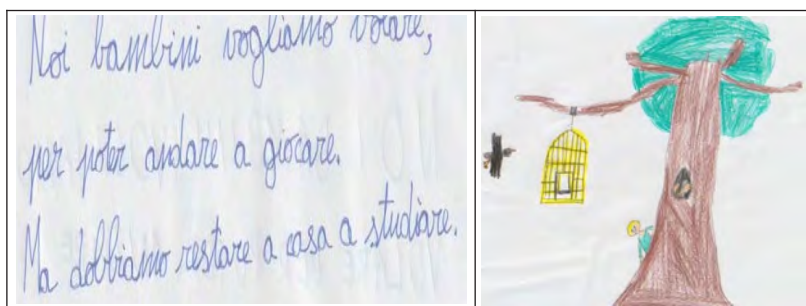


Image 1: "Desire to leave the house", 9-year-old pupil, May 2020

In the same way, for the teachers who were working abroad, a high level of resilience was required. To keep motivation alive, teachers participated in a university project that intended to encourage them to take wing again after lockdown.

The aim of the project, started by a group of Educational Science students and PhD students, was to create narratives, soundtracks, drawings and images which capture the experience and the personal feeling of each one of them during the pandemic.

One teacher from the school tells a writer from this university, in an interview conducted on 19 June 2020, the motivations that incentivised them to participate together with Year 5 pupils.

In March 2020, after the lockdown began in Italy and Spain, we teachers from the international school were also called upon to continue our didactic activities remotely. I then became aware of the R. project. I thought that the tenacity of the pupils, the families and our teachers to keep hope alive, the positivity and commitment to learning could take shape and leave a mark of the experience lived. ("The International School of Madrid participates in R. as well!" from News, Uninews, 19 June 2020).

The encounters via videoconference with the whole class group were conducted in the morning. No dividing into smaller groups was planned for the purpose of recreating a sense of group belonging. The pupils at this school have known each other since infant school and continue with the same group until the end of Year 6. Therefore, for this reason, it was very important for them to be able to see each other and continue to engage with learning topics and life issues together. This was one of the strengths which have helped to conclude remote school activities in June 2020 together with the prospect of meeting again in person at school in September.

4.2 Life continues... but in a different way

The restarting of activities in September 2020 took place in person at school, but many things had changed in the meantime. The new school organisation and the imposition of social distancing rules to prevent the spread of Covid-19 upset the children who were again separated from their best friends.

Sure enough, after three months of closure and online classes, in which pupils were assured that they would see each other again in September, by the time they returned to school the situation had changed. The number of children in class groups was reduced, there were rigid rules regarding arrival and exit times to avoid encountering too many people, desks were spaced apart, the windows were opened to the noise from the street and the use of face masks as well as hand gel became important requisites which were to endure.

In this new reality, when the children returned, they could no longer identify with the school; they failed to recognise "their school". Above all, they could no longer be with their friends and classmates. They had to talk about the "trauma" that lasted some months to recreate a new team spirit, assuring them that they had "not lose friends", but rather had gained new ones.

The first impressions were reported by pupils in the following way:

I don't identify with the school now with all these rules and regulations, these face masks and gel that turns my hands to plastic. We have been friends our whole lives since we were 4 years old and now we have been separated and put into different classes (Ten-year-old pupil, September 2020).

I used to spend half the day hugging my friends, but I can't do it anymore. I am little bit sad, but also a little bit happy because I know that by not doing it, I protect myself and them too (Ten-year-old pupil, September 2020).

The perceived feeling is one of chaos. This makes them feel: insecure about what could happen; powerless at not being able to resolve the situation; sad when thinking that the virus could hurt their family; lonely because they can't see their friends or go to the park; and finally, angry. They also said: "Sometimes we have emotions that we cannot name".

Faced with this situation, the Italian teacher decided to work on emotions with reference to the R. Bisquerra's model (Bisquerra, 2015).

This type of approach is useful in an educational and school environment. This is because, besides including the steps which lead to an emotional awareness, it orientates the course towards the attainment of a state of wellbeing both within themselves and with others. In this way, their ability to communicate and share their own perceptions is improved.

The course that was implemented linked the subjects of Italian and Music to the Covid-19 situation.

Many connections emerged between that which was carried out in class and the present situation, thanks to the reflections which were stimulated: The books that the children read, the opera piece "Nessun dorma" from Turandot and other proposals which help to create new meanings and generate new ways to perceive themselves and their behaviour. For example, some analogies for "Nessun dorma": recounting dreams at dawn becomes telling all of this to our future children; the silence becomes the silence in the streets around the world due to lockdown; and watching the stars reminds us that everyone was watching them during the terrible quarantine nights.

Among the many activities proposed, one of the most important can be identified in the sharing of a beautiful image upon which each pupil was invited to think and reflect. By dividing into small groups, each group of children was allowed to create a "constellation" which represented the union of the beautiful images.

According to the children, this moment was one of the most beautiful because they felt good and happy: they had experienced a state of wellbeing.

A second important key change to be acknowledged is a step of transformation in the way they feel and perceive themselves. It took place during a conversation in February 2021, in which we wanted to sum up the strategies used to overcome the difficulties encountered in this difficult, historic moment. One child highlights how selflessness and resilience have been fundamental aspects and explains its meaning to her classmates:

Selflessness is not thinking only about yourself, but also about others and how they might feel. Also, not doing things that you like or feel like because of the health and wellbeing of others.

Meanwhile resilience means that, even in a situation which maybe is not the best, we know how to appreciate the things we have and make the best of the situation (11-year-old pupil, February 2021)

4.3 One year on: 13 March 2021

One year on, the Covid-19 situation has not yet been resolved. However, different vaccines have appeared, and citizens are beginning to regain hope for the protection of their health.

The pupils say that they feel stronger and the majority of them affirm that they have regained their confidence and have overcome the many fears that they previously felt. The experience has been generative since it has produced a new way of perceiving the situation. The children say:

Our parents and grandparents are alive; we classmates can see each other; we have new friends; the vaccines are arriving (11-year-old school pupils, March 2021)

They have begun to comprehend how to better restructure the reality surrounding them, following new criteria and a new way to perceive themselves. The children say:

We feel stronger, more selfless, more resilient (11-year-old school pupils, March 2021)

New energy has been transmitted to create new things, for example, the school magazine, meeting online to play and talk, and making better use of their voice and the expressiveness of their eyes.

The research indicates that the role of the teacher has been fundamental to equip pupils with the necessary tools to understand and obtain greater clarity: focusing their attention on those aspects that were causing the problem; helping them to give clear explanations and to create connections, and activate critical thought; creating a positive feeling while working together and creating small “networks” for sharing, collaborating and constructing different ways to perceive things and to perceive themselves.

It is worth noting the capacity of the pupils to trust in the indications of the teachers and direct their energy towards a task of reflection and creation of new ways of seeing reality. After a year of work, the pupils laugh and play around, they show an interest in the situation by reading the news and they know how to offer advice on how to live this time marked by the pandemic. A time that does not yet appear to have reached its end.

5. Conclusions

As we have seen in this case study, working on emotions through the activation of some key changes has been central. This has led to an attitude of resilience. The fundamental elements that can be highlighted as significant due to the changes achieved are: active listening; working on cognitive restructuring; behaviour adjustment; the development of feelings of competence and the use of creative thinking, which urges pupils not to cling to the present but rather helps them to restructure it.

In this way, resilience is the result of a combination of self-confidence, awareness and listening to themselves, as well as analyses of the things that need to be overcome. It also has a strong connection to creativity which leads to a transformation of reality from unbearable to bearable. This transformation sets out from reality to develop a representation of existential problems and find new solutions.

The study demonstrates how the elaboration of these key changes has been carried out through sharing with peers in a group setting for a one-year period, mediated by an adult and in a formal context. Empathy and selflessness have emerged along the way and have strengthened the will to respond and hope for a return to a new “normality” and a future.

Indeed, during the investigation, we initially observed a state of disorientation in the pupils, which was brought to light in the reflections shared when they returned to school in person. These reflections showed a sense of chaos, confusion, tension which the pupils did not precisely know how to describe. Only through a process of analysis were the children able to understand the components of this disorientation. They have also identified and articulated them in other feelings and emotions: insecurity, helplessness, sadness, loneliness and anger.

Therefore, the analysis was necessary so that the teacher could use the contents of school subjects as a suitable means of restructuring these emotions and feelings on a cognitive level. It was thus found, as established in the second objective of this study, that the educational content brings about changes in behaviour regulation and in the development of a feeling of competence when they connect reality with examples in order to better understand said reality. Behaviour regulation occurs when the person is able to establish a connection between the ability that they possess and the demands of the task or of the problematic situation. This generates a useful awareness in the individual who can then find suitable and efficient ways to resolve or face the task. According to Feuerstein R.'s theory, behaviour regulation goes hand in hand with the development of a feeling of competence. This, if well mediated, generates in the individual a desire to pursue more stimulating experiences. In this way, a person transitions from a passive attitude – in which events overwhelm them and they feel helpless – to an active attitude, in which they act from within their reality in order to bring about change. (Fontana, K., 2012).


This change introduced by the teachers in proposing the work on these subjects has provided the children with greater clarity regarding that which they were living through. It has stimulated their creative thinking which has, over the course of some months, brought back to them a state of balance and wellbeing once again. The realisation of this objective can be seen in the interviews with pupils about beautiful images. First, they reflected on the images and later, they shared their thoughts in order to create “constellations” which represented networks of hope, desires and the possible realities to be achieved. The teachers’ point of reference when creatively carrying out this work with the class group was “The Universe of Emotions” by R. Bisquerra. Exchanging reflections and building experiences has developed a sense of empathy and has built resilience in the children. This can be seen in the comments made by the children in the interviews carried out towards the end of February 2021 and at the beginning of March 2021. A strong awareness emerges from the process experienced and the objectives were achieved: An explanation offered spontaneously to the interviewer demonstrates empathy and resilience, as can be seen previously in the results of the investigation.

We can conclude that the study of this unique journey through a historic moment has obtained the proposed results: to observe significant changes in children from nine to eleven years old in the context of COVID 19; to understand the mechanisms that have caused transformations within an educational context; and to see that what changes have been produced.

References

- Ángeles Espinosa, M.A. (2020). Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 245-258. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.013>
- Bisquerra, R. (texto); Punset, E. (prologo); (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea Comunicación.
- BOE. (2020a, 14 de marzo). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/y59g72pg>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Fontana, K. (2012). La mediazione come supporto ai processi di sviluppo cognitivo. In *Le*

- migliori proposte operative su strategie di insegnamento/apprendimento* (a cura di Ianes, D.) (pp. 138-139). Trento: Erickson.
- Fontana, K. (2021). "Diario de campo", appunti.
- Ministerio de Sanidad-Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19, para centros educativos en el curso 2020-2021. Gobierno de España.
- Minuto, M., Ravizza, R. (2020). Il lesson planning, consigli per l'uso. In *Le Guide Sei* (a cura di Fabbri, S., Masini, M. e Baccaglioni, E.). S37-S49. Torino: Sei.
- Monge, C., Gómez Hernández, P. y Jiménez Arenas, T. (2020). Cierre de Escuelas en Contextos Vulnerables desde la Perspectiva de los Orientadores: Impacto en Zonas Rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil Santamaría, M., Idoiaga Mondragon, N., Berasategi Santxo, N. (2021). Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19. *Rev Esp Salud Pública*; 95: 15 de febrero e202102030. www.mscbs.es/resp
- Rivera, G y Tonatiuh, A (2009). El método de los estudios de caso. En Reyes, G (comp.). *Acercamientos conceptuales y metodológicos para el estudio de la realidad agropecuaria y rural de México*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rodríguez Torres, J., & Gómez Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la COVID-19: revisión legislativa de las medidas según LOMCE. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 1-19 ISSN: 1575-2844 <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>
- Yin, R. K. (2003 3rd ed). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, CA, London, UK, New Delhi (India): SAGE Publication Inc.
- UNESCO. (2020). *Coalición mundial para la educación Covid-19*. UNESCO.
- UNICEF. (2020). *Covid-19: Proteger la salud en las aulas. Principios básicos para asegurar el derecho a la salud al reabrir los centros educativos*. UNICEF España.



Schule im Brennpunkt der Sprachenpolitik:
Von nationalen Dominanzkämpfen der Vergangenheit bis zu gegenwärtigen Herausforderungen der Migrationsgesellschaft – eine Fallstudie
School at the focal point of language policy: From the national battles for dominance of the past to the current challenges of the migration society

Hans Karl Peterlini

Università di Klagenfurt (A) – HansKarl.Peterlini@aau.at

Annemarie Augschöll Blasbichler

Libera Università di Bolzano – annemarie.augschoell@unibz.it

ABSTRACT

School – as a social space – is embedded into socioeconomic, cultural, ideological, religious and political conditions and power relationships (see Peterlini, 2016a, p. 32). In a research project of the Free University of Bozen/Bolzano, conducted by the writing team of this article, the creation- and development-history of rural and peripheral schools was analyzed considering the interaction of the before mentioned conditions and their role in the foundation, the golden age and, often, the final closure of schools (Augschöll & Peterlini, 2020). The project covered three areas in South Tyrol, characterized by a “border location”: Oberer Vinschgau, an area positioned at the Swiss border, the remote mountain villages in the valley Sarntal and the area – focused on in this article – at the German-Italian linguistic border in the valley Unterland. Using a historical viewpoint, the article aims to illustrate the different power dynamics and educational developments in ethnicized and multilingual areas. In the second part of the article, the same analysis is related to the challenges of the present-day migration society.

Schule ist, als sozialer Raum, eingewoben in sozioökonomische, kulturelle, weltanschaulich-religiöse und politische Bedingungen und Machtbeziehungen (vgl. Peterlini 2016a, p. 32). In einem Forschungsprojekt der Freien Universität Bozen, durchgeführt vom Autorenteam dieses Beitrags, wurden die Entstehung und Entwicklungsgeschichten von ländlichen und peripheren Schulen auf das Zusammenwirken jener Einflüsse hin untersucht, die zur Gründung von Schulen führten, deren Blütezeit bestimmten und, vielfach, deren Schließung herbeiführten (Augschöll & Peterlini, 2020). Das Projekt bezog sich auf drei Gebiete in Südtirol, die sich durch eine besondere Grenzlage auszeichneten – das Gebiet im oberen Vinschgau an der Grenze zur Schweiz, wenig erschlossene Bergdörfer im Sarntal und das – in diesem Beitrag fokussierte – Gebiet an der deutsch-italienischen Sprachgrenze im Südtiroler Unterland. Der Beitrag versucht in einem historischen Rückblick unterschiedliche Machtdynamiken und Bildungsentwicklungen in ethnisiert-

ten und mehrsprachigen Räumen darzulegen. In einem zweiten Teil wird diese Analyse auf Herausforderungen in der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft bezogen.

KEYWORDS

School, Language Policy, Multilingualism, Ethnicization, Migration.
Schule, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Ethnisierung, Migration.

1. Spurensuche in der Pioniergeschichte der Schule: von kirchlichen Initiativen zur staatlichen Offensive¹

Der gesamte Tiroler Raum wurde – wie weite Teile Europas – schulisch vor allem durch Initiativen der Kirche erschlossen (Gelmi, 2001, 212). Früh ist diesen Bildungsanstrengungen auch eine politische und strategische Absicht beigemischt. So ging es vielen deutschen Fürstentümern vor allem in Gebieten mit starker protestantischer Präsenz um einen Wettlauf mit den katholischen Schulen. Liberale oder protestantisch gesinnte Bürger widmeten „testamentarisch Geld und Häuser für diesen Zweck“, was umgekehrt auch die katholischen Anstrengungen um die Bildung des Volkes verstärkte (Donnermair, 2010, 17). In Tirol führte der protestantisch und sozialpolitisch inspirierte Bauern- und Knappenaufstand um Michael Gaismair nach 1525 zu einem bildungspolitischen Kraftakt wider die lutherischen Ideen und die soziale Rebellion. Entscheidende Impulse für die Bekämpfung des Protestantismus durch Bildung gingen vom Konzil in Trient aus, sie wurden von den Habsburgern konsequent umgesetzt, wobei Tirol eine „Vorreiterrolle“ spielte (ebd., 17). Der 1564 ernannte Erzherzog Ferdinand II. förderte massiv die Klosterschulen. Für die „niedereren Schulen“ erließ er 1586 – mit einer Vorreiterrolle für das gesamte Habsburgerreich – die erste regionale Schulordnung für Tirol (Augschöll, 1999, 62).

In ein gesamtstaatliches Interesse eingebunden wurde die Schule im Habsburger-Reich spätestens 1774 durch Kaiserin Maria Theresia. Auf der einen Seite musste es im Sinne eines aufgeklärten absolutistischen Staates sein, dass dieser die Bildung nicht einfach der Kirche überlässt. Auf der anderen Seite verlangte die wachsende Komplexität durch Urbanisierung und arbeitsteilige Wirtschaft einen immer höheren Verwaltungsaufwand mit entsprechendem Bedarf an ausgebildetem, schreibkundigem Personal (Obermair, 2008, 71-74).

Dieser historische Rückblick zeigt, wie gerade Bildungsbemühungen auch von Kämpfen um Vormachtpositionen befeuert sind (Peterlini, 2016a, 33), so schon im antiken Griechenland zwischen Athen und Sparta, in jüngerer Zeit im technologischen Wettkampf zwischen Ost und West, als die USA und Westeuropa auf den „Sputnik-Schock“ mit einer Bildungsoffensive reagierten (Picht, 1964). In der Habsburgermonarchie war es vor allem die Konkurrenz zu Preußen, die im auf-

1 Dieser Beitrag schöpft in den historischen Abschnitten aus dem Forschungsbericht des genannten Projekts, vgl. Augschöll/Peterlini, 2019. Die vorliegende Abhandlung und die ihr zugrundeliegende Forschung wurden zu gleichen Teilen von den beiden Autoren erstellt bzw. durchgeführt. Die letzten beiden Kapitel sind, wie in Fußnote 2 angezeigt, Ergebnisse einer Studie von H.K. Peterlini.

geklärten Absolutismus unter Maria Theresia (und in der Folge unter Joseph II.) eine stimulierende Wirkung auch auf die Bildungsanstrengungen ausübt. (Donnermair, 2010, u.a. 12). Die folgende Schulpolitik der Habsburger war ein Kompromiss aus den unterschiedlichen Ängsten, Erwartungen und Ansprüchen an die Bildung der Bevölkerung: Einerseits sollte die Schule zur Staatssache gemacht und der Einfluss der Kirche zurückgedrängt werden, zugleich aber sollte eine zu scharfe Trennung zwischen Staat und Kirche in der Bildung vermieden werden. Prälat Felbiger fasste das Bildungsziel so zusammen: „tüchtige Mitglieder der Kirche, rechtschaffene Untertanen des Landesherrn, brauchbare Bürger des Staates und Erben des Himmels“ (zit. n. Donnermair, 2010, 13). Dazu kam noch die Hoffnung auf Steigerung der Wehrkraft durch ein Minimum an Bildung (ebd.). So wird auch durch die bevorstehende thesesianische und in der Folge josephinische Reform die Schule als „geeignetes Mittel zur Absicherung herrschaftlicher Interessen“ betrachtet (Kustatscher, 1996, 519), wobei die Machtsphären von Staat und Geistlichkeit einigermaßen in Balance kommen sollten.

2. Schulpolitik in Tirol: „Kulturkampf“ vs. Liberalisierung als Beginn ethnischer Dominanzkämpfe

Eine Bruchlinie deutet sich 1848 an, als sich um die Wiener Reichsvolksschulreform der sogenannte Kulturkampf (vgl. Fontana, 1978) zwischen einem konservativ geprägten Weltbild und liberal, bald auch national inspirierten Bildungsansprüchen entzündet. Das deutschsprachige Tirol (von Kufstein bis Salurn) und das italienischsprachige Tirol (von Salurn bis Borghetto bei Ala) begannen sich unterschiedlich zu orientieren (Götz/Heiss, 1998, 9). Die aufkommende italienische Nationalbewegung setzte ihre Hoffnung auf Liberalisierungen, während Deutschtirol sich im Kulturkampf dagegen versperrte. Damit drifteten auch die Zugehörigkeitsgefühle zwischen Kaiserstreue und nationalliberalem Aufbruch auseinander. Dieser in der Geschichtsschreibung lang verdrängte „Ursprung der ‚Entzweigung‘ Tirols“ (ebd., 89) stellte auf subtile Weise eine Antizipation der Landesteilung durch die italienische Annexion Südtirols 1918-1920 dar. Der vergebliche Kampf der Trentiner Intellektuellen um mehr Autonomie unter Österreich, die zu lange abgelehnte Forderung nach einer Trentiner Universität und in der Folge die allmähliche Radikalisierung des Irredentismus bis zur Kriegsbejahung waren Wegmarken hin zu den meist als schicksalhaft beschriebenen Einschnitten des italienischen Kriegseintritts 1915, der Annexion, des Faschismus und des Verbots der deutschen Schule. War die Schule nach Beilegung des Kulturkampfes Ende des 19. Jahrhundert endlich aus der religiös-weltanschaulichen Kampfzone befreit worden, geriet sie fast übergangslos in den Sog ethnischer Übergriffe und Auseinandersetzungen.

Gerade das ethnisch weniger eindeutige Unterland zwischen der sogenannten Sprachgrenze bei Salurn und der Südtiroler Landeshauptstadt Bozen wird im Übergang vom 19. auf das 20. Jahrhundert zum Brennpunkt nationaler Dominanzkämpfe. Als Katharina Stimpfl 1977 in Pfatten ihren Dienst als Lehrerin an der deutschen Schule antrat, erinnerte nichts mehr daran, dass dieser Ort über Jahrhunderte einer der Brandherde ethnischer Auseinandersetzung und national orientierter Schulpolitik gewesen war. Die deutsche Schule war im selben Gebäude wie die italienische untergebracht. Für die junge Lehrerin, die zuvor an einer deutschen Bergschule unterrichtet hatte, war es ein freundlicher Kulturschock: „Da war fast alles italienisch, es gab eben die eine deutsche Klasse und

zwei italienische Klassen, die Kolleginnen waren alle italienisch und der Pfarrer auch, wir haben es nett gehabt.“ Katharina Stimpfl fühlte sich wie in einer Trentiner Miniaturwelt, die nach Südtirol verpflanzt worden ist. Von den drei Kindern, aus denen die Klasse bestand, „haben zwei daheim auch nicht viel Deutsch gehört, so musste ich mit der Sprache auf einem ganz einfachen Niveau bleiben“ (Interview Katharina Stimpfl). Mit Büchern versorgt wurde die Schule über ein Buchpaket aus Österreich, „mit dem konnte ich gut arbeiten“ (ebd.).

Ähnlich nah beisammen wie in Pfatten, wenn auch aufgeteilt auf zwei Gebäude, standen auch am Kirchplatz in Buchholz oberhalb von Salurn über Jahrhunderte eine deutsche und eine italienische Schule. 1836 wurden in der kleinen Ortschaft, nur zu Fuß oder mit dem Pferd erreichbar, 102 Kinder vom örtlichen Kuraten unterrichtet (Fontana 1998, 727). Laut dem *Catalogus Cleri* war das Dekanat Salurn Sitz des gesamten Schuldistrikts für die Elementarschulen, und zwar nicht nur für die nahen kleinen Ortschaften wie Gfrill, Buchholz und Laag, sondern auch für die zum Teil größeren Schulorte Neumarkt, Auer, Montan, Branzoll, Aldein und Radein (Fontana, 1998, 727). Während der Gerichtssitz für dasselbe Gebiet mit der Auflassung des Patrimonialgerichts Salurn 1826 nach Neumarkt als zentral gelegener Marktgemeinde verlegt worden war (ebd., Fußnote 58), lag der Schulbezirkssitz – ob bewusst oder unbewusst – an der als bedroht empfundenen Sprachgrenze in Salurn.

Der Pfarrer von Salurn, Franz Seraphim Pardatscher, wurde unmittelbar nach seiner feierlichen Amtseinführung 1832 auch zum Schuldistriktsinspektor mit weitreichendem Einfluss ernannt. In seiner Geschichte der „Ausbreitung des Deutschtums in Südtirol“ würdigt Otto Stolz (1927, 184) den Inspektor, weil er „das deutsche Nationalgefühl in seinem Distrikte wachgerufen und Lehrern und Geistlichen zum Bewusstsein gebracht“ habe. Welche Bedeutung der Sprachenfrage im Unterland mit seinen über die Jahrhunderte mäandrierenden Sprachgrenzen (Peterlini, 2008, 32) beigemessen wurde, zeigt sich an einem Reisebericht des Priesters Beda Webers: „Fast alle Namen der Orte, Gegenden und Höfe trugen romanisches Gepräge zum Beweise, daß einst das ganze Tal der romanischen Zunge angehört habe. Jetzt war es die Sprachgrenze zwischen Deutschen und Wälschen, deren beiderseitige Art und Sprechweise ineinanderfließt, aber mit leicht erkennbarer Übermacht gegen den herandrängenden Romanismus, so daß die Wälschen fast immer schon in dritter Geschlechtsfolge germanisiert sind. Trotz aller Vermengung im Leben durch Heirat, Verkehr und persönliche Vorliebe tritt selbst in Mischlingsehen überall der deutsche Typus der Menschengestalt siegend hervor, und zwar um so entschiedener und großartiger, je mehr er sich im Kampfe gegen Fremdartiges anstrengen und bewähren muß.“ (Weber, 1846, 53) In dieser dichotomen Wahrnehmung von Ethnizität wurde die dritte und älteste Sprache Tirols, das Ladinische oder Rätoromanische, vor allem darauf hin bewertet, dass sich beim Deutschreden ein „italienischen Accent“ verrate (ebd.).

Der fließende Übergang zwischen Sprachen war im Tiroler Raum so lange kein Problem, so lange Machtverhältnisse nicht vorrangig über Sprachzugehörigkeit geregelt waren, sondern eben über kirchliche und dynastische Zugehörigkeit. Die Bischöfe von Trient kamen lang aus dem deutschen Sprachraum und warben auch Geistliche und Amtsleute aus ihren Herkunftsländern an (Fontana, 1980, 146). Mit der Einverleibung der Gerichte San Michele-Lavis (Königsberg) und Mezzocorona (Kronmetz) in die Grafschaft Tirol ging vor allem vom Augustiner-Chorherrenstift in San Michele eine gezielte Germanisierung des weitgehend rätoromanischen Unterlandes von Süden nach Norden einher. 200 Jahre später überwog zwischen Lavis und Bozen die deutsche Sprache. Einen Knick erhielt

diese Entwicklung, als es durch den Protestantismus in Deutschland notwendig wurde, Priester zunehmend aus Italien zu requirieren. Darüber hinaus führte die Schifffahrt an der Etsch nicht nur zu einem regen Austausch mit italienischen Gebieten, sondern übte auch örtlich starken Einfluss auf die sprachliche Orientierung der Bevölkerung aus, etwa als wichtige Ladeplätze wie Branzoll und Pfatten von italienischen Schifffahrtsunternehmen übernommen wurden (Fontana, 1980, 150). Auch einzelne Wirtschaftszweige wie die Seidenzucht förderten den Zuzug von Unternehmen und Arbeitskräften aus den italienischen Gebieten Tirols.

In Pfatten und in Buchholz führten Migrationsbewegungen aus Welschtirol zu einer mehrheitlich italienischen Bevölkerung. In Pfatten waren es eher Landarbeiter für italienische Großgrundbesitzer, in Buchholz Handwerker und Landarbeiter aus dem Cembratal (ebd., 150f). In Pfatten wurde vom Ortskuraten Antonio Pancheri aus dem Nonstal um 1830 eine italienische Schule gegründet (Hartungen/Zendron, 2011, 46). In Buchholz dürfte – ebenfalls noch vor 1848 – die deutsche Schule zu einer italienischen geworden sein, indem die Seelsorger die Sprache an die Mehrheit der Kinder anpassten (Fontana, 1993, 135). Sprachliche Konflikte sind aus dieser Zeit nicht dokumentiert, die Zuzügler sprachen italienisch, lernten aber durch die Schule auch Deutsch, so dass ihnen „beide Sprachen gleich geläufig“ waren, wie der Neumarkter Gerichtsrat 1876 festhielt (zit. n. ebd.). Zu diesem Zeitpunkt gab es im Umkreis sonst nur in Buchholz eine italienische Schule.

Weitere Migrationsschübe aus dem Trentino kamen in der Folge von landwirtschaftlichen Krisen und des Baus der Südbahn. Die italienischen Arbeiter, Besitzer, Landwirte ließen sich dort nieder, wo „die Deutschen den Platz freigaben“ (Fontana, 1980, 151), vor allem in der Talsohle, wo Überschwemmungen, Missernten und Malariaeuchen aufgrund immer neuer Versumpfungen des mühsam trockengelegten Landes die ursprünglichen Bauern und Besitzer zur Auswanderung drängten. In den höheren und fieberfreien Berggebieten wie Gfrill dagegen gab es eine verminderte Abwanderung und dementsprechend auch eine weniger intensive Zuwanderung, weshalb sich dort meistens die deutsche Sprache hielt. So greifen Wirtschaftsleben, Mobilität, soziale Strukturen und soziales Raumerleben auch in der Frage der sprachlichen Zugehörigkeit ineinander, so wie sich diese ihrerseits auf die Schule als Struktur der Bildung auswirken.

Mit der Zuspitzung des Kulturkampfes und der Stärkung der nationalliberalen Bewegungen, wurde die Sprachenfrage in den mehrsprachigen Gebieten erstmals politisch aufgeladen. Gegen die italienischen Schulen im Unterland, vor allem in Buchholz und Pfatten, wurden von Deutschtiroler Seite drastische Einschränkungen eingeleitet. 1867 sollte die italienische Schule in Pfatten auf Antrag der Innsbrucker Schulbehörde zugunsten der deutschen Schule aufgelöst werden (Hartungen/Zendron, 2011, 46). Eine noch freundliche, wenn auch nachdrückliche amtliche Geste war die Übersendung von 25 deutschen Gebetsbüchlein durch den Bezirksrichter von Kaltern am 23. Mai 1868 für jene Pfattner Schüler*innen, die im vorhergehenden Winter Deutsch gelernt hätten. Der Gemeindevorsteher bedankte sich, antwortete aber, er werde sie erst verteilen, wenn die Schulkinder sie auf Deutsch lesen könnten (ebd., 45f). Mit einem Erlass der Innsbrucker Schullandesstelle vom 20. Jänner 1869 wurde verfügt, dass in Pfatten nur noch an drei Tagen in der Woche auf Italienisch unterrichtet werden dürfe, an den anderen drei Tagen sei auf Deutsch zu unterrichten; nur zwei Monate später folgte am 30. März 1869 ein Dekret, dass der italienische Unterricht in Buchholz ab dem Schuljahr 1869/70 ganz einzustellen sei (Fontana, 1980, 159). Als der Unterlandler Bezirksschulinspektor 1873 nach einer „Visitation“ in Pfatten meldete, dass dorthin

weiterhin nur auf Italienisch unterrichtet würde, ließ die Landesschulbehörde den Italienischunterricht auch in Pfatten ganz einstellen.

Die Bevölkerung fügte sich, weil sie sich von besseren Deutschkenntnissen Vorteile erhoffte, der widerspenstige Pfattner Kurat Paul Pezzei, ein Ladiner, wurde nach St. Christina in Gröden versetzt. Den ausgleichenden Kräften in der Geistlichkeit misstrauend, wurde in den folgenden Jahren darauf geachtet, möglichst nur deutschgesinnte Kuraten und Pfarrer im Unterland anzusiedeln (ebd., 161), lag die Schule doch immer noch weitgehend in der Hand der Kirche. Gegen den italienischen Kuraten von Buchholz, Francesco Magnagni, erhob sich Widerstand, weil er weiterhin die italienische Sprache in Pfatten fördere. Schließlich konnte er wegen einer provokativen Äußerung belangt werden. Der deutsche Bezirksschulinspektor Josef Fink hatte im Zuge einer Visitation Bildchen von Kaiserin Sissi an die Schulkinder verteilt, Lehrer Magnagni sammelte sie wieder ein, indem er den Schüler*innen die Bildchen abkaufte. Als diese ihn fragten, warum er dies tue, sagte er mit Hinweis auf den tiefen Ausschnitt der Kaiserin, dass diese Bildchen eine die Kinder verderbende „porcheria“ seien (ebd., 162). Er wurde von Buchholz entfernt, an seine Stelle kam der Kurat der deutschsprachigen Ortschaft Feldthurns.

So wurden die italienischen Kleinschulen im Unterland zu exemplarischen Streitfällen einer weit größeren Aufschaukelung der Nationalismen in der Donaumonarchie. In Deutschtiroil wurde zunächst ein „Comittee zur Unterstützung der deutschen Schule in Welschtiroil und an der Sprachgrenze“ gegründet, aus dem 1876 die „Deutsche Schulgesellschaft zu Innsbruck“ hervorging, was schließlich zu ähnlichen Initiativen für ganz Österreich gegenüber sprachlichen Minderheiten führte. Der 1880 gegründete „Deutsche Schulverein“ mit prominenten Gründungsmitgliedern errichtete bis 1912 deutsche Kindergärten in Kurtinig, Leifers, St. Jakob und Burgstall, die er zum Teil selbst führte. In Laag und Aichholz (Roverè della Luna im heutigen Trentino) kam er für das Lehrergehalt auf, die Schulen in Neumarkt, Auer und Terlan wurden finanziell unterstützt, ebenso Schulen in den Sprachinseln im Trentino und in den ladinischen Täler (Fontana, 1980, 164). Auf italienischer Seite entstand von Rovereto ausgehend als Gegeninitiative der Verein „Pro Patria“ mit Ortsgruppen in Auer, Neumarkt, Tramin, Pfatten, Branzoll und Leifers (ebd., 166). Die Volkszählung 1890 führte zu einer Alarmstimmung auf deutscher Seite: Fast in allen Gemeinden des Unterlandes, mit Ausnahme des mehrheitlich italienischen Pfatten, war die Mehrheit 1880 deutschsprachig gewesen, nun drehte sich das Verhältnis in vielen Gemeinden um, so vor allem in Leifers, St. Jakob, Branzoll, Laag und Buchholz – mitbedingt durch die schweren Landwirtschaftskrisen und Schädlingseuchen in der Obstwirtschaft.

Die Angst, die sprachliche Hoheit über das Unterland zu verlieren, führte zu einer ethnischen Mobilmachung auf allen Ebenen, vor allem in der Schulfrage. Auf der einen Seite wurde – während im restlichen Deutschtiroil gegen die (als zu liberal von Fröbel beeinflusste) Kindergartenpädagogik gehetzt wurde – im kleinen Pfatten 1888 sogar ein deutscher Kindergarten eingerichtet (Hartungen/Zendron, 2011, 46), während gegen italienische Initiativen hart durchgegriffen wurde. Im Jahr der Volkszählung 1890 löste das Innenministerium den italienischen Schulverein „Pro Patria“ auf, dieser bildete sich zwar unter dem Namen „Lega Nazionale“ neu, tat sich aber schwer, Fuß zu fassen. In Pfatten gelang es der „Lega Nazionale“, wohl auch dank der Unterstützung durch die Grundbesitzer, eine italienische Privatschule zu gründen, 1900 in der Höfeansiedlung Piglon südlich des Hauptortes, 1903 in Pfatten selbst, und zwar samt Errichtung eines eigenen Schulhauses; 1908 folgte ein italienischer Kindergarten (Hartungen/Zendron, 2011, 46; Lun, 1998,

29). So führte die politische Auseinandersetzung um die ethnische Vormacht zu einer Verstärkung und auch zu einer modernisierten Ausrichtung bildungspolitischer Anstrengungen, die auf deutscher Seite staatlich gefördert waren, während sie auf italienischer Seite privaten Initiativen entsprangen.

Trotz des ungleichen Wettbewerbes besuchte der Großteil der Pfattner Bevölkerung die italienische Schule. Aus Sicht der deutschen Pfattner war dies allein auf den Druck der Grundbesitzer zurückzuführen. Diese hätten sogar ihre Pächter stattlich eingekleidet und in Innsbruck als Besitzer vorsprechen lassen, um die Genehmigung für die italienische Schule zu erwirken (Sanin, 1993, 116). In der Folge seien die Pächter gezwungen worden, ihre Kinder in die italienische Schule zu schicken, wenn sie in Pfatten arbeiten wollten. Sobald diese Arbeit in Branzoll, Leifers oder St. Jakob fanden, hätten sie sich von dieser „Knechtschaft“ befreit und seien „italienischsprachige, deutschgesinnte Bürger geworden“ (ebd., 116). Diese im Reimmichlkalender 1993 publizierte Schilderung von Franz Sinn greift auf die Aufzeichnung seines Vaters Franz Sanin sen. (1903-1988) zurück, in die aber auch schon die Erzählungen des 1916 verstorbenen Großvaters Franz Sanin eingeflossen waren (ebd., 116, 117). Die über drei Generationen gehende Narration des „Deutschtumskampfes“ in Pfatten zeigt, jenseits ihres beachtlichen historischen Erinnerungswertes, besonders anschaulich auf, wie sich die Tradierung der ethnisierten Siedlungs- und Schuldiskurse bis in die Gegenwart fortsetzt. Sie klammert frühere Besiedlungen und Germanisierungswellen aus zugunsten der Annahme einer vorab gegebenen „deutschen Eigenart“ der Kuratie Pfatten, die erst ab 1750 durch Trentiner Großgrundbesitzer „italianisiert“ worden sei (ebd., 113). Dass dies durch Ankauf von Höfen erfolgte, die von den deutschen Besitzern aufgrund von Missernten und aus Angst vor der Malaria verlassen worden waren, wird zwar eingeräumt. Die damit einhergehende Umbenennung der rechtmäßig erworbenen Höfe wird negativ konnotiert, die Hofnamen seien „verwälscht“ worden (ebd.); gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Arbeit schaffende Neubesiedlung des verwaisten Pfatten als gewaltsame Assimilation empfunden und dargestellt.

Die Geistlichkeit geriet in der national aufgewühlten Stimmung zwischen die Lager. So beargwöhnten vor allem die Kirchenspitze und meist auch ältere Priester die Tätigkeit des Deutschen Schulvereins, weil dessen Tätigkeit auf jenem Reichsvolksschulgesetz beruhte, das die Schulaufsicht zumindest formal der Priesterschaft entziehen und staatlichen Instanzen übertragen sollte (Lun, 1998, 28). Zugleich konnten sie den starken Zulauf der Bevölkerung und auch vieler jüngerer Kooperatoren zu den neuen politischen Bewegungen in Deutschtirol ebenso wenig aufhalten wie in Welschtirol. Zunächst vor allem dank einer größeren Sensibilität für die drängenden sozialen Nöte der einfachen Bevölkerung trat in Deutschtirol die neu gegründete christlich-soziale Partei einen ungeahnten Siegeszug an und veränderte bis 1910 die gesamte politische Landschaft, die Konservativen gerieten in die Minderheit (Peterlini, 2008, 117-118). Damit wurde nicht nur deren vielfach gespürlose Machtpolitik, sondern auch deren ausgleichende Haltung in der Sprachenfrage geschwächt: Sahen die Konservativen in der ethnisch unscharfen und sich überlappenden Situation der mehrsprachigen Gebiete „eine Garantie für den Zusammenhalt der Teile Tirols“ (Lun, 1998, 28), stellte diese in der dominierenden politischen Wahrnehmung eine „Vermischung der Ethnien“ und somit eine „Gefahr“ dar (ebd.).

In der dadurch unvermeidlichen Konfrontationsstellung zwischen Deutsch- und Welschtirol brachen die letzten Dämme. Auf deutscher Seite hatte der neu gegründete „Tiroler Volksbund“ als Zusammenschluss der patriotischen Kräfte

starken Zulauf. Ortgruppen wurden in fast allen Unterlandler Gemeinden von Bozen südlich bis nach Salurn gegründet, und zwar auch in den mehrsprachigen Dörfern (ebd., 29). Unter solchem politischen Druck, der vielerorts die Schulfrage in den Mittelpunkt stellte, wendeten sich die Mehrheitsverhältnisse binnen 20 Jahren zugunsten der deutschen Sprache. Bei der Volkszählung 1910 stellte die deutsche Bevölkerung fast überall im Unterland wieder die Mehrheit (Fontana, 1980, 171). Selbst in Pfatten kam nun, trotz der privaten italienischen Schulgründung, die deutsche Sprachgruppe auf 221 Einwohner*innen gegenüber 311 der italienischen Sprachgruppe; noch 1900 hatte es in Pfatten 88 Deutsche und 329 Italiener gegeben. Mit Beginn des Ersten Weltkrieges verließen mehrere Trentiner Grundbesitzer das noch österreichische Gebiet und setzten sich nach Italien ab. Ihre Höfe und Güter wurden vom k. u. k. Militärkommando beschlagnahmt und an Kriegsinvaliden aus dem Eisacktal vergeben, die italienische Privatschule wurde geschlossen, so dass Pfatten 1918 „rein deutsch“ gewesen sei (Sanin, 1993, 116).

3. Weltkrieg, Annexion, Faschismus – Fortsetzung mit umgekehrten Vorzeichen

Diese Zuspitzung in der ethnischen Auseinandersetzung, an der die lange Tradition der Verständigung zwischen Deutsch- und Welschtirol zerbrochen war, rächte sich nach dem Anschluss Südtirols an Italien und besonders nach der Machtergreifung des Faschismus 1922 in Italien. Noch bevor im Herbst 1923 die Lex Gentile den Deutschunterricht gesetzlich untersagte, wurden in Buchholz, Branzoll und Pfatten die zuvor eingedeutschten Schulen wieder in eine italienische Schule umgewandelt, im Juli folgte das Aus für die deutschen Schulen in Gfrill, Fennberg, Kurtatsch, Söll, Neumarkt, Auer, Montan, Altrei, Truden, Aldein. Die deutschen Kindergärten wurden, so es sie gab, italianisiert oder abgeschafft, in Salurn wurde am 28. August 1923 der Grundstein für einen neuen italienischen Kindergarten gelegt. In Pfatten hatte der Anschluss Südtirol an Italien schon vor der faschistischen Machtergreifung die Bevölkerungsverhältnisse wieder umgedreht, nun lebten im Dorf nur noch 51 Deutsche gegenüber 579 Italienern: Zum einen hatten die Eisacktaler Zusiedler Pfatten wieder verlassen müssen, da die seinerzeit beschlagnahmten Besitztümer wieder an die Trentiner Eigentümer zurückgegeben wurden (ebd.). Zum anderen ist aber auch zu vermuten, dass viele Einwohner, die sich zuvor dem Germanisierungsdruck gebeugt hatten und in einem sprachlichen Zwischenland gelebt hatten, weil sie so und anders einigermaßen zurechtkamen, sich nun dem neuen Regime zuliebe wieder als Italiener erklärten. In den ethnischen Hegemonialbestrebungen zeigt sich verdichtet, wie ethnisierte Herrschaftsansprüche auf die identifikatorische Zuordnung und Selbstorientierung der einzelnen Menschen durchschlagen können. Die Schule als entscheidende Sozialisationsinstanz ist entsprechend umkämpft.

Unter der italienischen Militärverwaltung nach der Annexion war noch nicht an eine Zerschlagung der deutschen Schule gedacht worden, sondern an eine Verstärkung der Bildungsinitiativen. Und auch der erste Zivilgouverneur Luigi Credaro legte den Schwerpunkt der Schulpolitik zunächst auf Modernisierung. Credaro war zuvor Unterrichtsminister gewesen und hatte in Leipzig studiert. Der für 1920/21 erstellte Lehrplan für die Volksschulen griff innovative Akzente der deutschen Pädagogik auf, indem etwa anstelle einer Lernschule eine *Arbeitschule* angedacht wurde, die „neben der Sprache dem Auge und dem Ohr, vor allem aber der Hand die gebührende Bedeutung als Ausdrucks- und Bildungsmittel beimisst“ (zit.n. Seberich, 2000, 53). Stundenpläne und Lehrinhalte wurden

auf die Klassenzahl abgestimmt, das Fach Italienisch wurde zunächst gar nicht vorgesehen und erst für das Schuljahr 1922/23 ab der 3. Klasse mit fünf Wochenstunden aufgenommen (ebd.). Eine Erhebung ergab 4 Bürgerschulen (in Bozen, Brixen und Meran), 225 systemmäßige Volksschulen und 100 Notschulen. Dazu kamen 21 Privatschulen und elf Höhere Schulen, diese auf die Städte Bozen, Meran, Brixen beschränkt und, wie die Privatschulen, weitgehend von der Kirche betrieben (ebd., 53f).

Dagegen erwies es sich als schwierig, italienische Schulen aufzubauen. In den mehrsprachigen Gebieten des Unterlandes und in den ladinischen Tälern schrieben sich viele weiterhin in die deutsche Schule ein. Von den 1919/20 eingerichteten 45 Klassen für rund 1000 Schüler*innen blieben viele Bänke leer: „Die italienische Bevölkerung will deutsch erzogen werden ... es ist eine Absurdität, aber eine Tatsache“, schrieb Credaro zu Beginn des Schuljahres 1919/1920 an die Regierung in Rom. Italienische Eltern würden ihm sagen: „Italienisch lernen unsere Kinder zu Hause; um mit den Deutschen zu leben und zu handeln, müssen wir Deutsch lernen“ (zit. n. Seberich, 2000, 60). Mit dem Schulgesetz vom 18.8.1921, der sogenannten Lex Corbino, wurde verfügt, dass Kinder italienischer Familien die italienische Schule zu besuchen haben. Von seiner Absicht her sollte das Gesetz auch die Ladinier betreffen, deren Sprache – wie zuvor von deutschnationaler Seite – nun ebenfalls als italienischer Dialekt betrachtet wurde. Zu greifen begann das Gesetz allerdings erst, als Credaro dazu übergang, die Umgangssprache der Kinder von staatlichen Kommissionen feststellen zu lassen (Seberich 2000, 62f). Bevor es zu einer realen Umsetzung dieser Verletzung der freien Schulwahl kam, erfolgte in Italien die Machtübernahme durch den Faschismus.

Nun wurde die Schule zum Instrument der „Durchdringung und Assimilierung dieses Grenzgebietes in die große Einheit der Nation“ (Erklärung des Faschistischen Großrates, zit. n. Seberich 2000, 67). Mit der Lex Gentile wurde verfügt, dass der Unterricht auch in allen Volksschulen der Minderheiten auf Italienisch zu erfolgen habe. In den folgenden vier Jahren wurde die deutsche Unterrichtssprache in sämtlichen deutschen Schulen in Südtirol verboten; ebenso die slawische Unterrichtssprache in 840 Volks- und Bürgerschulklassen in Nordostitalien und 244 „*écoles de village*“ mit französischer Unterrichtssprache in Aosta (Villgrater, 1984, 37).

Zeitgleich wurde die „Durchdringung“ des Gebietes Südtirol auch als Offensive in der Schulerrichtung umgesetzt, um auch entlegene Gebiete mit der italienischen Schule zu erreichen. Weil viele Eltern sich mit dem Hinweis auf zu weite und zu gefährliche Wege weigerten, die Kinder in die Schule zu schicken und eine Freistellung verlangten (vielfach jetzt auch aus Ablehnung des Italienischunterrichts), reagierte das Regime über die ONAIR (Opera Nazionale Assistenza Italia Redenta) mit der Einrichtung von Kleinschulen in den entlegensten Weilern. Während die staatliche Schule damit auch in Orte vordrang, wo sie nie gewesen war, zog sich der untersagte Deutschunterricht in die „Katakombenschulen“ zurück, in Privatwohnungen, entlegene Höfe, geheime Plätze im Wald. Im Zuge des Hitler-Mussolini-Abkommens zur Aussiedlung der deutschen Bevölkerung, der sogenannten Option von 1939, wurden für die Auswanderungswilligen Deutschkurse eingerichtet; mit dem Einmarsch der NS-Truppen 1943 in Italien wurden die deutschen Schulen wiedereingerichtet, die italienischen Schulen aber belassen. Eine solche Parallelstruktur hatte es unter Österreich nur vereinzelt gegeben, bis sie schließlich auch dort unter den zuvor beschriebenen, wechselseitigen Assimilierungsdruck geriet.

Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es in Kurtinig, wie vielerorts, eine deutsche

und eine italienische Schule, die eine als Erbe der NS-Zeit, die andere als Erbe des Faschismus. Die demographische Entwicklung zugunsten der deutschen Sprachgruppe führte schließlich dazu, dass die italienische Grundschule in Kurtinig geschlossen wurde, trotz eines Bevölkerungsanteils von rund 30 Prozent. In Pfatten dagegen traf es die deutsche Schule. Diese war 1943 von der deutschen Besatzung eröffnet worden, die italienische Schule wurde geschlossen. Nach Kriegsende drehte sich die Situation noch einmal um, die deutsche Schule wurde geschlossen, die italienische wiedereröffnet (Hartungen/Zendron, 2011, 46). Nun setzte sich Franz Sanin jun. für die deutsche Schule ein. Er sammelte Unterschriften auch bei italienischen Familien, gewann einen pensionierten Lehrer für sein Anliegen und organisierte mit diesem „in unserer Bauernstube“ (Sanin, 1993, 119) zunächst einen privaten Unterricht, bis im Jahr darauf auch eine deutsche Schule genehmigt wurde. Später bekamen beide Sprachgruppen auch eigene Kindergärten (Hartungen/Zendron, 2011, 46). Für Franz Sanin jun. war damit die Zukunft der deutschen Gemeinschaft von Pfatten gesichert: „Wir bekamen tüchtige Lehrkräfte, welche mit viel Freude und Aufopferung die kritische Pfattner Situation meisterten. Es ging von Jahr zu Jahr aufwärts, vor allem, weil sich die Trentiner Familien zur deutschen Volksgruppe bekannt haben“ (Sanin, 1993, 119).

4. Migration und Minderheitenschutz – Herausforderungen für monolinguale Sprachkonzepte

Als Dreh- und Angelpunkt des Südtiroler Minderheitenschutzes, der mit dem Autonomiestatut von 1972 Modellcharakter erhielt, ist das nach Sprachgruppen getrennte Schulsystem bis in der Gegenwart erhalten.² Dies hat zum einen mit dem – historisch nachvollziehbaren – Schutzbedürfnis der deutschen Minderheit zu tun, verdankt sich paradoxerweise aber auch der Stärke dieser Gruppe. Gestützt auf ein politisch machtvolleres kulturelles Hinterland – den deutschsprachigen Raum in Europa – mit der Prestigesprache Deutsch, erblickte sie in einem monolingualen Verständnis von Sprachenschutz die erfolgreichere Strategie. Anders etwa als die slowenische Bevölkerung im österreichischen Kärnten muss sie nicht um zweisprachige Schulen (vgl. v.a. Wakounig, 2008) kämpfen, um dort Platz für die eigene Sprache zu finden, sondern kann auf eine monolinguale deutschsprachige Schule bestehen (Peterlini, 2011, 166).

Der ladinischen Bevölkerung Südtirols schien ein solcher Weg nicht möglich. Eine nur ladinische Schule mit Italienisch und Deutsch als zusätzliche Landessprachen wurde als Gefahr eingeschätzt, in sprachliche Isolation und wirtschaftliche Randlage zu geraten, da diese Sprache auf wenige Dolomiten-Täler und das Schweizerische Graubünden begrenzt ist. So entstand für die Schulen in den ladinischen Tälern eine paritätisch deutsch-italienische Schule mit Ladinisch als zusätzlicher Kommunikationssprache.

Von der Ausstattung einer Sprache mit gesellschaftlicher Macht hängt ab, ob und inwieweit eine gesellschaftliche Gruppe sich mittels ihrer Differenz positionieren und behaupten kann oder auf hybride Strategien im „Zwischen“ angewiesen ist (Bhabha, 2000, 58). Diese ermöglichen zwar kreative Leistungen und können, im sogenannten dritten Raum der Aushandlung, auch die Gesellschaft rundum mitverändern (ebd.). Sie verlangen aber auch den hohen Preis weitge-

2 Die folgenden Abschnitte lehnen sich an Peterlini 2016b an.

hender Anpassung. Auf ethnische Minderheiten übertragen: Von der Machtausstattung einer Sprache hängt es ab, ob eine Minorität auf geschützte Einsprachigkeit setzen kann wie die deutsche Minderheit in Italien, oder ob sie sich wie die ladinische Bevölkerung oder auch die slowenische Minderheit in Kärnten den Erhalt ihrer Sprache nur durch Mehrsprachigkeit im Sinne einer additiven Sprachenpolitik vorstellen kann. Die eine Strategie baut auf Selbstbehauptung durch Abgrenzung, die andere durch Einpassung in das nationale Umfeld bei Wahrung von Differenz, beides erfordert letztlich permanente Achtsamkeit und Selbstbehauptung gegenüber den Assimilierungstendenzen im nationalen Konstrukt.

Es ist eine in jedem Fall schwierige Balance. Sich über ethnische, sprachliche, sexuelle, religiöse, gesundheitliche oder jede andere Differenz Sprache zu verschaffen, indem diese akzentuiert wird, kann für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen eine Möglichkeit sein, sich zu behaupten und Subalternität zu überwinden. Zugleich liegt darin das Risiko, „Differenzen in den Differenzen“ (Krüger-Potratz, 2001, 152) ebenso wie *Minderheiten in den Minderheiten* zu unterdrücken. Der mononationale und monokulturelle Diskurs ist, als Gründungsmotiv der nationalen Einheiten ebenso wie als Überlebensmotiv nationaler Minderheiten, von erdrückender Dominanz. Er bringt lebensweltliche Vielfalt zum Verstummen und kann den „dritten Raum“ eng und einsam machen. Dies betraf (und betrifft mit Abstufung) in Südtirol all jene, die nicht in das offizielle Muster passen – ganz besonders die mehrsprachigen Familien, die lange als bedrohliche „Mischkulturen“ diffamiert wurden (Chisholm/Peterlini, 2012, 54), zugleich aber – und dies immer noch – bis in die Statistik hinein unsichtbar gemacht werden (ebd., 132).

Migration stellt in einem derart von ethnischen Diskursen geprägten Kontext eine Herausforderung neuer Qualität dar. Die dadurch hervorgebrachte neue Vielfalt lässt sich nicht als vernachlässigenswerte „Mischlingskategorie“ abwerten wie die mehrsprachigen deutsch-italienischen, italienisch-deutschen Familien, die zwischen Schulen für die eine oder andere Sprachgruppe entscheiden können oder müssen. Aber wie sollen sich über rund 50.000 Menschen aus 136 Herkunftsländern in ein System einordnen, das öffentliche Stellen und soziale Wohnungen auf drei Gruppen aufteilt, die mittels Volkszählung präzise erhoben werden? Formaljuridisch ist das System vorerst dadurch intakt geblieben, dass sich Albaner (die größte Gruppe), Marokkaner, Serben, Pakistani, Kurden, Chinesen und alle anderen Migrationsgruppen bei der Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung zunächst die Sammelkategorie „Andere“ ankreuzen dürfen, um sich im nächsten Schritt zum Zwecke der Stellen- und Mittelverteilung als deutsch, italienisch oder ladinisch zu erklären. Die absurde Folge ist, dass es in Südtirol damit beispielsweise zweierlei Chinesen gibt: jene, die sich der deutschen Sprachgruppe, jene, die sich der italienischen Sprachgruppe zuordnen (müssen).

Die Wahl von Kindergarten und Schule ist dagegen frei, und zwar nicht nur für die Migrationsfamilien, sondern für alle, sodass auch italienische Familien ihre Kinder in die deutschen Kindergärten und Schulen einschreiben wie – begrenzter – auch umgekehrt. Gegenüber dem frankophonen Kanada ist eine solche Wahlmöglichkeit nicht zu unterschätzen. In Quebec *müssen* Einwanderer ihre Kinder in die Schule der französischen Minderheit einschreiben, um diese nicht zu schwächen: Bei einer englischsprachigen schulischen Sozialisation von Kindern aus zugewanderten Familien würde befürchtet, dass diese sich an der englischsprachigen staatlichen Mehrheit orientieren und damit beitragen, die französische Gruppe zu majorisieren (Peterlini, 2017, 344-345).

In Südtirol wird die freie Schulwahl angesichts der Migration in zwei gegen-

läufigen Ethnodiskursen problematisiert. So warnt die rechtspopulistische Freiheitliche Partei vor dem „stark“ ansteigenden „Ausländeranteil an Südtirols Kindergärten und Grundschulen“ (Blaas, 2015), wobei mit „Südtirols“ die deutschen Bildungseinrichtungen gemeint sind: „Dieser rasante Anstieg stellt nicht nur unsere Schüler und Lehrpersonen vor große neue Herausforderungen, sondern ist auch volkstumpolitisch gefährlich. Der jahrzehntelange Rückgang der Geburten und die außereuropäische Masseneinwanderung können bei gleichbleibender Entwicklung dazu führen, dass wir in mittlerer Zukunft eine Minderheit im eigenen Land werden.“ Die Sorge vor der „Überfremdung“ der deutschen Schule und damit der deutschsprachigen Minderheit in Südtirol zieht sich durch die gesamte Autonomiegeschichte Südtirols. Markanten Ausdruck fand sie darin, dass italienische Kinder, die zwecks Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse und Zukunftsperspektiven im autonomen Südtirol in die deutsche Schule eingeschrieben wurden, als „trojanische Pferdchen“ (Peterlini, 2012, 37) beargwöhnt wurden (vgl. auch Peterlini, 2013).

Der Logik des Sprachenschutzes in Quebec entspricht dagegen die ethnopolitische Sorge der separatistischen Bewegung „Südtiroler Freiheit“, und zwar in dem Sinne, dass Migrationsfamilien ihre Kinder gar nicht in die deutsche, sondern in die italienische Schule einschreiben würden. Damit wäre man zwar das Problem der Überfremdung der deutschen Schule los. Aber die Migrationsfamilien würden die italienische Sprachgruppe stärken: „Ausländer von heute dürfen nicht zu Italienern von morgen werden“, warnt dementsprechend die „Südtiroler Freiheit“, wobei dem Staat Italien gezielt die Strategie unterstellt wird, „aus den Einwanderern in Süd-Tirol langfristig Italiener zu machen“ (Knoll/Klotz, 2011). Damit werde eine „Einbindung und Anpassung von Ausländern an die deutsche Sprachgruppe [...] erschwert“ (ebd.). Darin kommt eine simple Assimilationslogik zum Ausdruck, wonach die Integration in die deutsche Sprachgemeinschaft, über die Schule, aus den „Ausländern von heute“ gewissermaßen deutschsprachige Südtiroler/innen von morgen machen könnte. Folglich müsste die deutsche Schule – ganz entgegen den Warnungen vor einer ethnischen Überfremdung – möglichst viele Migrationskinder anziehen, um deren „Einbindung und Anpassung“ zu fördern. De facto teilen sich Kinder aus Migrationsfamilien in etwa je zur Hälfte auf die deutsche und die italienische Schule aus, wobei letztere – weil kleiner und urbaner – damit allerdings in weit höherem Maße mit Migration befasst ist.

5. Schlussfolgerungen für Schule und Gesellschaft: Vom monolingualen Habitus zum Sprechen der Vielen

Was in den dargelegten Ethnodiskursen aus dem Blick gerät, ist die Bedeutung von Sprache für gesellschaftliche Teilhabe, die in einer gerechten Gesellschaft nicht nur den einen oder anderen, sondern *allen* zustehen muss. Wie ist das in einer pluralisierten und migrantisch geprägten Gesellschaft möglich? Die Schutzmodelle für autochthone Sprachgruppen bieten zwar interessante Erfahrungen für inter- und transkulturelle Lernprozesse, können aber nicht einfach auf die vielen neuen Sprachen übertragen werden.

Hier ist Schule neu gefordert. Nach Jim Cummins (2006) gelingt migrantischen Kindern der Erwerb der geforderten Zielsprache umso besser, desto anerkannter und bildungssprachlich ausgebauter ihre Erstsprache oder Muttersprache ist. Ein Dilemma liegt darin, dass die letztlich monolingual konzipierte Schule die Perfektion in der Zielsprache als Norm vorgibt. Damit bringt sie all jene, die einen

erschweren Zugang zur Mehrheitssprache haben, in eine Position der Minderwertigkeit, womit auch alles, was Migrationskinder an sprachlicher Bildung mitbringen, entwertet wird. So vermitteln Schulen „den Kindern eher ein Gefühl der Scham über ihre sprachliche und kulturelle Herkunft als ein Gefühl von Bestätigung und Stolz“ (ebd., 38). Die Notwendigkeit und der Druck, schnell die Sprache der Mehrheit möglichst perfekt zu lernen, führen dazu, dass die Sprache der Herkunft dafür als Nachteil und Bedrohung empfunden wird und möglichst vermieden werden muss.

Die Schule der Migrationsgesellschaft wird, wenn sie nicht neue Verwerfungen hervorbringen will, einen Balanceakt wagen müssen, angepasst auf jeweilige Gegebenheiten und Notwendigkeiten. Dies verlangt von Schulleitungen und Lehrkräften (aller Fächer) nicht nur Ausbildung in sprachlicher Bildung, sondern darüber hinaus in Konzepten von Inter- und Transkulturalität. Werden die Herkunftssprachen der Kinder lediglich als störend und hemmend für den Erwerb der Mehrheitssprache empfunden, wird eine wichtige Ressource für eben diesen Erwerb stillgelegt (Festmann, 2012, 187).

Eine weiterhin ausschließlich monolingual gedachte Schule wird solchen Anforderungen schwerlich entgegenkommen können. Es bedarf einer kreativen Aufweichung des monolingualen Prinzips zugunsten einer an Mehrsprachigkeitsbildung orientierten Schule. Festmann (ebd., 188) stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob das sprachdidaktische Prinzip „one teacher, one language“ nicht erweitert werden müsste auf gezielt eingestellte Lehrkräfte, die mehrere Sprachen im Unterricht einsetzen können (one teacher, several languages). Dazu könnten gezielt Lehrkräfte und/oder unterstützende Hilfslehrer*innen aus Migrationsherkünften eingesetzt werden.

Eine Schule, die der mehrsprachigen Realität in der Migrationsgesellschaft gerecht werden soll, muss von der nationalstaatlich geprägten Ideologie abrücken, dass der eigentliche Bildungserfolg lediglich die Perfektion in der Einsprachigkeit ist. Dies hieße den Mythos der Monolingualität zu überwinden, wie er im 19. Jahrhundert grundgelegt wurde und seitdem unhinterfragt als Messlatte für Bildungserfolg dient. „Jedes Kind, das die Schule betritt, muss ‚seine Stimme finden‘“, lautet die schlichte Forderung von Paul Mecheril und Thomas Quehl (2006, 371). Dies mag wie eine Utopie klingen, stellt zugleich aber auch eine Anregung für pragmatische, kind- und lebensweltbezogene Lösungen dar, wenn Schule offener gedacht wird: „Auch dort, wo eine Schule nicht in der Lage ist, mehrsprachige Angebote zu machen, kann diese Perspektive auf das ‚Stimme-Finden‘ des einzelnen Kindes und auf seine Handlungsfähigkeit zu Aktivitäten und Anstrengungen anregen, (Klassen-)Räume für Mehrsprachigkeit zu schaffen, Mehrsprachigkeit zu fördern oder zumindest Freiräume für Kommunikationen in unterschiedlichen Sprachen zuzulassen.“ (ebd.) Praktische Möglichkeiten wären Gruppenarbeiten nach Herkunftssprachen einzuteilen, aber die Gruppen auch so zu gestalten, dass auch deutsche Kinder andere Sprachen lernen. Nach Festmann (2012, 190) sollten Arbeitsblätter Platz für Übersetzungen lassen und zur Grundlage für „klassenspezifische Wörterbücher“ werden.

Solcher Möglichkeiten gäbe es viele, wenn Schulführungskräfte und Lehrkräfte sie sich erlauben und im Idealfall durch entsprechende Bildungsaufträge dazu ermutigt werden sowie in Aus- und Weiterbildungen Handreichungen dafür erhalten. Zuerst aber bedarf es eines tiefgreifenden Paradigmenwechsels, der zentral für die Frage der ethnopolitischen Instrumentalisierung von Schule ist. Die monolinguale Schule ist nach Mecheril und Quehl (2006) in einem mehrfachen Widerspruch gefangen: Sie verlangt von Kindern und Jugendlichen aus Migrati-

onsfamilien, dass sie die Zielsprache in einem differenzierten Maß sprechen können, formuliert aber kein mehrsprachiges, sondern zumeist ausschließlich ein deutschsprachiges Angebot, und zwar „in einer Weise, die nicht an die alltagsweltliche Sprachwirklichkeit der Schüler anschließt“ (ebd., 369).

Mehr als eine Frage der didaktischen Kniffe und schulorganisatorischen Strategien (beides wichtig) wird es eine Frage des Bewusstseinswandels sein, wie Sprachlichkeit gesellschaftlich verstanden und machtsstrukturell definiert ist. Spracherwerbstechnische Überlegungen, wie sie dann zu absurden Einsprachigkeitsgeboten während der Pause führen (Chisholm/Peterlini, 2012, 103), müssten einem Blick für die hohen Kompetenzen von Kindern im Umgang mit mehreren Sprachen weichen. Zum einen bedarf es „wirklicher Anerkennung oder Institutionalisierung der Sprache und der Kultur der Kinder in der Schule“ (Cummins, 2006, 38), zum anderen aber auch der Möglichkeiten, jenseits formaler Lernsituationen die neue Sprache ungezwungen und ohne didaktische Kontrolle auf richtig/falsch zu sprechen, was in geteilten Lebenswelten schwer möglich ist. Es ist ausreichend erforscht, dass „Immigrantinnenschüler/innen schnell eine beträchtliche Gewandtheit beim Sprechen der in der Gesellschaft dominanten Sprache erwerben können, wenn sie die Gelegenheit haben, diese Sprache in ihrer Umgebung und der Schule zu hören und zu sprechen“ (ebd.). Dazu bedarf es eines Lernkontinuums zwischen formalen und informellen Lernräumen (Chisholm/Peterlini, 2012, 93-119), das nicht durch strukturelle Teilungen fragmentiert ist.


Dies nimmt die gesamte Gesellschaft in die Pflicht. Migration kann weder alleine der Schule zugeschoben, noch von dieser alleine „bewältigt“ werden. Die Tatsache der Migration stellt gar keine neuen Fragen, sie stellt nur die Frage der politischen und sozialen Teilhabe durch Sprache neu, über die gerade in Gebieten mit ethnischen Minderheiten und wechselnden Sprachdominanzschmerzhaften, aber auch lehrreichen historischen Erfahrungen gesammelt wurden. Diese Erfahrungen könnten, wenn reflektiert und neu besehen, eine Ressource auch für die sprachpolitischen Fragestellungen der Gegenwart sein.

Bibliographie

- Augschöll, A. (1999). *Die Institutionalisierung der ‚niederer Bildung‘ in Südtirol*. STUDIEN-Verlag.
- Augschöll, A., & Peterlini, H.K. (2019). *Die Schule in der Stube: Schul- und Bildungspolitik am Beispiel der aufgelassenen Kleinschulen in Südtirol - Fallstudien zum Schulgebäude als institutionalisierter Ort des Lernens im Wandel von Zeiten und Räumen*. Weger.
- Augschöll, A., & Peterlini, H.K. (2020). Nicchie di apprendimento: la scuola nell'interazione fra sistemi e attori, spazio e tempo / Learning niches: school in the interaction between systems and actors, space and time. Una ricerca sulle piccole scuole abbandonate dell'Alto Adige / A research on South Tyrol's abandoned small schools. *Formazione & Insegnamento: Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione. Inquiries and Experiences* 1/2020, 201-215.
- Bhabha, H.K. (2000). *Die Verortung der Kultur. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Übersetzung ins Deutsche von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl*. Stauffenburg Discussion. Studien zur Inter- und Multikultur Bd. 5. Stauffenburg Verlag.
- Blaas, W. (2015). Werden wir eine Minderheit im eigenen Land? Ausländeranteil an Südtirols Kindergärten steigt stark an. Pressemitteilung, 18/6/2015. <http://www.die-freiheitlichen.com/index.php/unsere-arbeit/pressemitteilungen/>
- Chisholm, L., & Peterlini, H.K. (2012). *Aschenputtels Schuh. Jugend und interkulturelle Kompetenz in Südtirol/Alto Adige. Forschungsbericht über einen verkannten Reichtum*. Edizioni Alpha Beta Verlag.

- Cummins, J. (2006). Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer. Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen, erscheinen unter der Überschrift „Language Interactions in the Classroom: From Coercive to Collaborative Relations of Power“. In Cummins, J., Language, Power and Pedagogy, 2. In Mecheril, P., Quehl, Th. (Eds.) *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann, 36-62.
- Donnermair, C. (2010). *Die staatliche Übernahme des Primarschulwesens im 19. Jahrhundert: Maßnahmen und Intentionen. Vergleich Frankreich-Österreich*. [Doctoral Dissertation, University of Vienna]. PDF on print, <http://othes.univie.ac.at/9306/>.
- Festmann, J. (2012). Schüler mit Migrationshintergrund – Was bringen sie mit ins Klassenzimmer und was haben alle davon? In Winters-Ohle, E., Seipp, B., Ralle, B. (Eds.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerfortbildung*. Waxmann, 183-191.
- Fontana, J. (1978). *Der Kulturkampf in Tirol. 1861–1892*. Athesia.
- Fontana, J. (1980). „Das Ringen um die Erhaltung des Deutschtums im Unterland unter Alt-österreich“. In *Südtiroler Kulturinstitut, Unterland, 145-192*.
- Fontana, J. (1993). *Neumarkt. 1848-1970. Ein Beitrag zur Zeitgeschichte des Unterlandes*. Athesia.
- Fontana, J. (1998). *Das Südtiroler Unterland in der Franzosenzeit, 1796 bis 1814 : Voraussetzungen, Verlauf, Folgen*. Universitätsverlag Wagner.
- Gelmi, J. (2001). *Geschichte der Kirche in Tirol. Nord-, Ost- und Südtirol*. Tyrolia, Athesia.
- Götz, T., & Heiss, H. (1998). *Am Rand der Revolution. Tirol 1848 / 1849*. Folio.
- Hartungen, C. & von, Zendron, A. (2011). „Vadena e la sua storia – Pfatten und seine Geschichte“, in: La Fabbrica del Tempo – Die Zeitfabrik/Centro Culturale Vadena – Kulturverein Pfatten (Eds.). *Al di là del ponte. Vadena: storia e immagini. Über die Brücke. Pfatten: Bilder und Geschichten*. La Fabbrica del Tempo – Die Zeitfabrik, 14-31 (Italian), 32-51 (German).
- Knoll, S., & Klotz, E. (2011). Rom verbietet Deutschprüfung von Ausländern: Einwanderer sollen zu Italienern werden. Medienaussendung der Südtiroler Freiheit 13. Juli 2011. <http://www.suedtiroler-freiheit.com/rom-verbietet-deutschpruefung-von-auslaendern-einwanderer-sollen-zu-italienern-werden/>
- Krüger-Potratz, M. (2001). „... die fremde Sprache nutzen, ja – in ihr leben, nein ...“ – Deutungsmuster und pädagogisch-anthropologische Legitimationsfiguren für ‚Einsprachigkeit als Normalfall‘. In List, Gudula, List, Günther (Eds.): *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*. (= *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit*, 5). Stauffenburg Verlag, 145-162.
- Kustatscher, E. (1996). „Die Pfarrschule von Sarnthein (mit Ausblicken auf die Schulgeschichte des Sarntales), in: *Der Schlern*, 70. Jg. Heft 9, Athesia.
- Lun, M. (1998). „Kurtinig im 20. Jahrhundert“, in: *Gemeinde Kurtinig*, Kurtinig, 25-42.
- Mecheril, P., & Quehl, T. (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In Mecheril, P., Quehl, T. (Eds.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann, 355-381.
- Peterlini, H.K. (2008). *Tirol – Notizen einer Reise durch die Landeseinheit*. Haymon.
- Peterlini, H.K. (2012). *Capire l'altro. Piccoli racconti per fare memoria sociale*. Collana Educazione per tutta la vita. Franco Angeli.
- Peterlini, H.K. (2013). *Noi figli dell'Autonomia. Alto Adige/Südtirol oltre il disorientamento etnico*. Collana Territorio-Gesellschaft. Edizioni Alpha Beta Verlag.
- Peterlini, H. K. (2016a). *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungswissenschaft Bd. 1*. Studienverlag.
- Peterlini, H.K. (2016b). Vom Stammeln zum Sprechen. Sprachpolitik, Ethnizität und Migration im Spannungsfeld zwischen nationaler Dominanz und Ermächtigung zur Teilhabe. In Peterlini, H.K. (Ed.): *Jenseits der Sprachmauer. Erinnern und Sprechen von Mehrheiten und Minderheiten in der Migrationsgesellschaft*. Drava, Klagenfurt, und Alpha Beta, 143-171.
- Peterlini, H.K. (2017). Between Stigma and Self-Assertion: Difference and Belonging in the Contested Area of Migration and Ethnicity, in: Georg G., Obermair H. (Eds.). *A Land on the Threshold*, Peter Lang AG, International Academic Publishers, 2017, 341-360.

- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten und Freiburg.
- Sanin, F. (1993). „Der jahrhundertelange Kampf Pfattens um seine deutsche Eigenart“, in: *Reimmichls Volkskalender für das Jahr 1993 nach der gnadenreichen Geburt unseres Herrn und Heilands Jesu Christi*. Athesia, 113-119.
- Seberich, R. (2000). *Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz*. Raetia.
- Stolz, O. (1927). *Die Ausbreitung des Deutschtums in Südtirol im Lichte der Urkunden*. Hsrg. von dem Institut f. Sozialforschung in den Alpenländern a. d. Universität Innsbruck und der Stiftung f. dtische. Volks- und Kulturforschung Leipzig. I. Band. Einleitung und Geschichte der deutsch-italienischen Sprachen-, Völker- und Staatenscheide im Etsch-tale. Oldenburg.
- Villgrater, M. (1984). *Katakombenschule. Faschismus und Schule in Südtirol*. Athesia.
- Weber, B. (1846). „Ausflug nach Cavriana im wälschen Südtirol“. In: Weber, B. (1842-1853). *Ausgewählte Charakterbilder*. Hausen-Verlag, 51-68. <http://www.literature.at/viewer.alo?-objid=775&viewmode=fullscreen&scale=3.33&page=1>



Cultivating the human sense of old age.
A permanent pedagogical responsibility
Coltivare il senso umano della vecchiaia.
Una responsabilità pedagogica permanente

Manuela Ladogana

Università di Foggia – manuela.ladogana@unifg.it

Núria Rajadell Puiggròs

Universitat de Barcelona - nrajadell@ub.edu

ABSTRACT

Is it possible to cultivate the human sense of old age?

The contribution, from a pedagogical perspective, tries to answer a question that has all the characteristics of a social emergency as well as an educational one. And which recalls pedagogical knowledge to the assumption of a strong responsibility.

The Authors explore some specific categories of old age “discourse” through pedagogical and didactic coordinates useful for rethinking the last age of life in a human sense, *nourishing* it with dialogues, exchanges, reciprocity. In particular, the authors trace the “place” in which elderly people can continue to become in the promotion of inter-generationality.

È possibile coltivare il senso umano della vecchiaia?

Il contributo, in una prospettiva pedagogica, prova a rispondere a una domanda che ha tutte le caratteristiche di una emergenza sociale oltre che educativa. E che richiama il sapere pedagogico all’assunzione di una forte responsabilità.

Le Autriche approfondiscono alcune categorie peculiari del “discorso” vecchiaia attraverso coordinate pedagogiche e didattiche utili a ripensare in senso umano l’ultima età della vita *nutrendola* di dialoghi, scambi, reciprocità. In particolare, le Autriche rintracciano nella promozione della inter-generazionalità il “luogo” in cui le persone anziane possono continuare a *divenire*.

KEYWORDS

Old Age, Education, Intergenerationality, Pedagogy of the course of life. Vecchiaia, Intergenerazionalità, Pedagogia del corso della vita.

1. Background*

First, it is necessary to clarify the background of this discussion: old age as a modern emergency, to justify the choice of considering pedagogy's ethical and social commitment today called to assume responsibility in contributing to the transformation of how to understand and face the question of aging. Vis-à-vis the specific idea of old age, a society manifests «an unsustainable dysfunction» (Oliverio, 1977, p. 12) due to its very growth. It safeguards the evolution of anyone who ages, protects the various ways of aging, and supports the construction of—a future—existence through all stages of life and its course.

“Longevity” has become the favored vantage point where pedagogy can be found to redefine the meaning given to old age and the whole course of life.

First, looking at modern life, recent demographic projections show how the process of longevity has now become a mass social phenomenon.

Increased life expectancy, reduced mortality, and a shrinking birth rate are the basis of a profound, rapidly evolving demographic change that has led to an unprecedented aging population¹.

The most immediate reaction to long-life prospects regards the repercussions on social security and welfare costs. Prevailing economic thought indiscriminately reduces the elderly to a fragile, non-functional, and unproductive group in need of care. In other words, older people become a social *problem*, with longevity devalued, obscuring the dynamic and transformative potential of people's abilities as they age.

This notion is inadequate for grasping the most authentic, profound, and more *humane* sense of aging and being old, as well as all an inability to “see” old age as the most precious consequence of a long life.

A discussion of old age can only be based on certainly fascinating, scientific perspectives and worrying, rather than engaging, socio-cultural perspectives. The latter substantially strengthens flawed social representations, running the risk of not guaranteeing quality of life until its end. There is an imbalance between an “extended” life and quality of life. The growth in a widespread rejection of aging and awkwardness in being elderly corresponds to increased longevity. They are both partly the result of an inadequate educational process (Pinto Minerva, 1974; 1988) that does not wholly escape the conditioning of a consumerist and utilitarian system.

2. Pedagogical implications

From a pedagogical viewpoint, the discussion's objectives seem quite interesting. The educational processes and a personal existential plan establish, *in a certain way*, the idea of old age as defined by respect for the elderly *or* by their marginalization, choosing either to love and understand *or* to dehumanize them. The real possibility of old age being interpreted anew depends largely on the ability of ed-

* This work was carried out in close collaboration and the authors contributed toward the setting up of each of its parts. Only for academic purposes, it should be report that Manuela Ladogana wrote the paragraphs 1,2,3 and 4; Núria Rajadell Puiggròs wrote the paragraphs 5,6 and 7 (with related subparagraphs)

1 The increase in the elderly population and the continuous decline in births have made Italy the second country in the world with the oldest population, with an estimated 177.9 elderly people for every 100 young people as of 1 January 2020.

ucation—and pedagogy as regards lifelong learning—to cut through, making it an object of careful and critical reflection, a symbolic-cultural system serving a specific consumerist economic model, an efficiency-driven and lifelong worship of the fountain of youth, which perpetuates prejudicial attitudes towards the elderly (Ladogana, 2020).

Thus, the question is whether education, as a category of pedagogical knowledge/action, can be a “suitable tool to protect those people essential to ensuring a future for generations to come and the whole world facing the risk of those figures of human knowledge (regarding all living beings and the entire planet) being scattered”. (p. 17).

One would like to think so, nourished by the hope that they can

achieve the utopia of people’s continuing educability [as individuals and a society] by restoring everyone’s right/duty to be active and responsible participants in their own lives, up to the final moment of their earthly existence. They may reclaim the possibility of continuing to be capable of “generating” ideas, knowledge, emotions, relationships, values, and projects. In other words, they will maintain an important and active role in social contexts in which the elderly can continue to be a natural developmental resource for people and territories (Loiodice, 2019, p. 29).

Indeed, it is at this contradictory age that education confirms “the endurance of its accompanying intent alongside an uninterrupted process of constructive change” (Pinto Minerva, 2011, p. 44). Moreover, it reveals its proper calling to support the continuous formation of a man and a woman (Fadda, 2016).

The call for education to reassess old age also comes from the World Health Organization, which, in August 2020, proclaimed the *Decade of Healthy Ageing 2020-2030*. The initiative seeks to improve elderly people’s quality of life by implementing policies oriented in four directions, one of which is education: «we need to change the way we think, feel and act towards age and aging by investing in education».

Continuing along this line, the European Commission presented its *Green Paper on Ageing. Fostering solidarity and responsibility between generations*, in January 2021 and initiated a political debate on population aging, opening a forward-thinking reflection on the impacts and alternatives of this demographic transition from an educational point of view.

Above all, adopting new models of sustainable life based on multi-generational bonds is urged, identifying intergenerationality as *one* possibility to support active aging and ensure a good life for those who age.

The educational implications of these issues raised by the Green Paper are clear.

1. How can active aging policies be promoted to everyone from an early age throughout their lives?
2. How can children and young people be better prepared for the prospect of longer life expectancy?
3. How could intergenerational dialogue be supported to encourage knowledge sharing and civic engagement? (European Commission, 2021, p. 6).

The importance of “laying the groundwork” is emphasized in this also pedagogically interesting document:

The years from early childhood to young adulthood influence us for the rest

of our lives: what we experience and learn and the habits we acquire are all factors that shape our points of view, health, and wellness. Thus, *laying the proper foundation* from the start can help prevent, limit, and delay some of the challenges associated with aging. In particular, the two policy concepts of active, healthy aging and lifelong education can lead to a thriving society that is growing older. Both approaches work best when adopted at a young age as they are relevant all life-long (European Commission, 2021, p. 4).

All this is in the belief that if it is true that aging is a natural, physiological phenomenon contained in our genetic heritage, one's way of aging and life quality in old age are primarily correlated to cultural context and education.

Pinto Minerva spoke of «educational prevention» (1974, p. 25) focused on:

- educating an individual to grow old and to live one's advancing years in a "different" way as a social and cultural function is different from other life stages, «making qualities that remained unexpressed in earlier life phases stand out» (Montalcini, 1998, p. 143), and "genuinely" resisting the fear of aging with a desire to grow old. Fear corresponds to entrenchment in a sort of eternal present, in the illusion of endless youth. By rejecting the modifications induced by aging, this attitude reveals the falseness of a life plan that compromises the developmental process. Too often removed from an existential plan, old age becomes "invisible" (Iori, 2004, p. 32), its identity humiliating. Moving in the opposite direction is a desire to live, understood as curiosity and a motivation to act. It is an impulse «to get involved in the events of aging» (Hillman, 1999, p. 22), to take risks and rediscover oneself in what had not appeared before. Because that desire assists the individual in discovering the deeper meaning of life, while also having the courage to be open to life, and accepting the idea of death, «namely, being there for the end» (Pinto Minerva, 1974, p. 12);
- educating society to recognize and value the elderly: training for loving by cultivating the *humaneness* of old age and, with it, hope for the future.

Simone De Beauvoir's words (1971) in this regard were visionary,

In the future that awaits us, the meaning of our life is at stake; we do not know who we are if we ignore who we will be: we must recognize ourselves in this old man, in that old woman; it is necessary if we want to fully accept our human condition (p. 496-498).

It is, therefore, a question of beginning and supporting a project of humanization; of great social responsibility, possible only if included within a pedagogy of commitment and of a *militant knowledge* (Tomarchio, 2016), which knows how to courageously voice "disapproval" of socio-cultural models meant to impoverish and hobble the "integral" and multidimensional development of the individual/person.

A pedagogy that can be configured as a *pedagogy of life* (Pinto Minerva, 1988; Ladogana, 2020) is focused on the permanent educability of people. As individuals and as a community, insofar as both are closely interrelated, human beings are part of the society in which they live, just as society is a part of every individual. Therefore, it is committed to promoting and implementing a formative and transformative endeavor with a strong civic and ethical sense, which invests in the totality of life by *choosing its human meaning*.

3. The main idea of lifelong education

It was said that the option of giving human meaning to old age (and to all of one's life) lies in lifelong education, «characterized by pedagogical *intention*» (Pinto Minerva, 1988, p. 20). Indeed, the main idea of lifelong education can only be realized if, once activated, «an individual's availability and a society's willingness can [constantly and continuously] persist» (Lorenzetto, 1976, p. 79) throughout one's life by constantly reviewing their approach to life, orienting (and re-orienting it) in an authentically humane way.

Hence, the need to underscore that this ongoing willingness to review one's attitude towards life (to define and redefine the meaning of one's own existential plain) is particularly possible if promoted and supported beginning with the «first stages of life [from birth, as Maria Montessori reminds us] which constitute a "work in progress", an «area of proximal development for a future life» (Dozza, 2016, p. 60).

Lifelong education is a natural, social process that starts before one is born and stretches throughout one's lifetime up to an advanced age (*lifelong learning*). *Lifewide learning* is built through *diverse* educational and experiential *milieus*. However, it should above all be a process that provides the cognitive and emotional anchors for narrative possibilities, reflection, and an appreciation of stories and identities. All of these acquire the value of *life-deep learning* and provide a secure base on which to build throughout one's life (Dozza, 2016, p. 60).

Therefore, it is a process that permeates people's lives in all directions and *also* defines the meaning of aging. Even more, the *life-deep* aspect, at the time when it "creates a mold" of thoughts, desires, hopes, and fears on which our way of being-in-the-world (and of *thinking* about the world) depends, and «tends to be transmitted from one generation to the next» (Dozza, 2009, p. 31) Thus, it contributes to influencing our idea of old age.

The anchors reach greater depths, making it possible to build "for" a life, which our discussion permits the explicit creation of those conditions that define old age in a human sense.

For example, to say that the choice to either dehumanize or love and understand the elderly depends mainly on how *that* "future old" child has formed their idea of old age, the ineluctable opportunity, or not, to cultivate emotional availability and a capacity for love by feeling compassionate for otherness (Pinto Minerva, 1988, p. 27).

Because, from childhood, one learns to grow old in a present that contains the future within it.

In this regard, one of the Grimm Brothers' fairy tales (2015) is significant:

Once upon a time, there was a poor, old man who was deaf, couldn't see well, and whose knees trembled. When he sat at the table, he could barely hold a spoon, spilled the soup on the tablecloth, and dribbled a bit. His son and daughter-in-law were disgusted by him. So, in the end, the old man had to sit in the corner behind the stove, where they gave him just a little soup in an earthenware bowl. He used to look sadly towards the table, with his eyes full of tears. Once, too, his trembling hands could no longer hold the bowl, and it fell to the ground and broke. The young wife scolded him, but he sighed and said nothing. Then the woman bought him a wooden bowl for a few pennies, and he had to eat from that. As they sat in this way, the four-year-old grandson began collecting some pieces of wood on the ground. 'What are you doing?' the old man asked. 'I'm making a

small trough," the child replied, "for mom and dad to eat from when they're old." Suddenly the old man once again sat in his place at the dinner table.

The Grimm fairy tale opens up more pedagogical ideas (Ladogana, 2020), reinforcing the idea that lifelong learning is constructed from birth. It shows that children may be taught how to grow old through grandparent-grandchild relations by emphasizing the *formative and transformative* aspect of this relationship (and intergenerational relationships more broadly), on the richness of possible reciprocal exchanges of knowledge and experiences intended to guide the future.

4. The main idea of an intergenerational pact

One possibility for preserving an elderly person's quality of life and purpose in life is represented by intergenerationality. The elderly can glimpse within an intergenerational dialogue new existential directions and grasp the idea of indefinite and unpredictable growth throughout life's journey, redefining its meaning from various perspectives and nourishing it with conversations, mutual exchanges, and forms of intergenerational sociality.

In the following pages, the discussion will be structured around the choice to "looking after" this intergenerational pact, in the belief that dialogue between generations can become a *place* for transmitting knowledge, skills; behaviors; and cultural, social, political, and educational values. Thus, the collective and communitarian make the intrinsic value of old age come out, translating them into an opportunity for encounter and exchange. The value of experiential knowledge discovered and revealed as an unparalleled "common good" is what "binds people together and determines everyone's wellness and human progress" (Martini, 1993, p. 54) because the elderly's experiential knowledge is an archive of memories, stories, successes, setbacks, conquests, rebellion, resistance, knowledge, and know-how. Above all, it is a plan for the community's life and culture (Pinto Minerva, 1988).

Today, more than in the past, imagining the elderly as either a burden or a resource is a fundamental dilemma for our society and its future, jeopardizing the "basics" for humanizing our society.

Is it possible to create situations and conditions that enable experiencing, appreciating, and understanding the wealth of diversity (including generational diversity) and the values of reciprocity and sharing? How can *the past's present* and *an identity grounded in memory* with/in young people be co-constructed? It would be enough to be reflected in the giants, whether living or from the past, who have shaped the local history of one's own territory. [...]. Actions and initiatives need to start "from the bottom" as well as cultural and political choices interested in including the lives of the different generations in the local settings to which they belong, supporting the value of relational ties from the earliest stages of life: in families, schools, gatherings, and social life as well as urban planning and redevelopment (extraordinary opportunities for transformative acts). This is because the vision of a possible future (*the present's present*) is *the community* (Dozza, 2020, pp. 1572-1573).

In short, it is a question of co-constructing a "new intercultural between the stages of life, appropriate for a highly problematic historical period, embodied in uncertainties and crises, but also amazing insights" (Pinto Minerva, 1988, p. 15). It would be able to give the elderly an opportunity to tell and star in their "history"

and to see their function as “community memory” appreciated (Pinto Minerva, 2011), and younger generations the opportunity to *be recognized* in that memory.

So far, the theoretical reasons that form and nurture the choice to construct intergenerational education courses that promote and support active aging have been highlighted. The following paragraphs describe the distinctive features of some noteworthy initiatives by the University of Barcelona’s the Faculty of Education.

5. A wealth that shouldn’t be lost. Ageing and older workers

Ageism is the discriminatory attitude of a person towards another person due to their age, especially in the case of older people; it can be either individual or collective. This concept was coined in 1969 by the American gerontologist R.N. Butler, who described it as the interconnection between three elements: prejudices towards older people, discriminatory practices and institutional practices that perpetuate stereotypes towards older people.

Ageism can be found in persons and/or institutions, and can be either intentional or unintentional, but eventually it has the same consequences for the affected person(s).

There are different classes of discrimination but, coincidentally, ageism is one of the less noticeable and resistant to change; furthermore, people are less aware of its effects. For example, when we face the case of a small mistake or oversight in our work setting, we forgive the person by shifting the problem to the topic of age, but ultimately what we do is reinforcing the stereotype of the older person who’s losing their skills and must be treated with care, and we gradually adapt to this new normality.

As warned by the WHO, such attitude entails harmful effects, such as sadness, weakness, educational rigidity, digital illiteracy and, by all means, an economic issue for the company. On the other hand, from a social point of view, it has an economic value as a major consumer of medications, prostheses, and leisure trips.

Life expectancy means that we need to invent a new name for this stage of life, which is increasingly longer; in fact, summarizing it as “third age” is obviously no longer enough. Recently retired people are in much better physical and cognitive conditions than previous generations and, as a society, we need to take advantage of such potential. People in this age group bring value to companies, families and communities; this is why it is essential to build intergenerational teams within institutions, first of all to incorporate the importance that each and every age has, but also because such teams provide a higher number of possible responses to a problem and, lastly, because they reflect the existing pluralism of society.

Why should people leave their workplace abruptly? Why can’t they leave it gradually, while a junior employee, or their replacement, gradually becomes integrated in the company? Are we taking into account that this is causing a generation gap in several institutions? Why are we no longer establishing the role of mentor? Why aren’t we organizing meetings where knowledge can be shared? These and many more are the issues that come to our mind when we think that a large professional career can disappear from one day to the next, and that we haven’t trained or prepared ourselves for this new stage.

Given the progressive ageing of population and the continuous and rapid changes due to the technological advances, the most used strategy for older workers in the last decade has been early retirement, which has been backed by the

government. Although at first such strategy may seem beneficial, it really isn't for companies and workers; it's not that pleasant for those who are experiencing it in person, first of all because it fosters a climate of uncertainty and, sometimes, even harassment in the company, until you end up pretending it was an intentional action. It must be said that more than 40 percent of these people would like to continue working, and half of them will end up having emotional issues. For the company, this may lead to a loss of technical and personal knowledge, which can even affect the company's continuity.

We should take advantage of older workers' potential by paying attention to four aspects:

- *Adaptation*: to adapt the workplace to older people's needs, starting from specific provisions related to health and ergonomics, moving those workplaces with a significant physical burden and facilitating the integration in less physically demanding working environments.
- *Flexibility*: to provide phased and flexible ways of retirement, so that workers can continue to offer their knowledge to the company. The law on measures to establish a phased and flexible retirement system (Ley de Medidas para el Establecimiento de un Sistema de Jubilación Gradual y Flexible) was introduced in Spain in 2002, and it allowed workers to continue with active employment after the age of 65 or retire early, after the age of 61. Reduced working hours, some temporal flexibility or participation by means of consultancy are possible and adequate strategies.
- *Training and consultancy*: it seems that training plans in companies are focused on young people, but the recognition of talent should be taken into account, and everyone should feel a part of the company's interest in training. The transfer of knowledge and experience is essential, and an older worker can definitely act as a mentor for a new worker to this end.
- *Lack of discrimination*: although the European Union is expressing the need to prioritize the employment profile over age, a clear discrimination still exists towards older workers, without taking into account – as shown by several studies – that such workers are usually more productive, have fewer accidents in the workplace and are more loyal to the company.

In Catalonia there are a few associations and foundations that have been created for retired people: some of them are highly recognized, but all of them have extensive experience. They offer consultancy and partnership to young entrepreneurs, by helping them to create their own organization, and to small and medium-sized enterprises, by helping them to optimize their products and relaunch themselves during moments of crisis. Even public companies turn to them for advice, and these associations and foundations do not forget to help the most vulnerable groups either. As well as sharing their knowledge, they extend their working lives and enjoy an active and healthy ageing.

6. Path and conceptualization of intergenerationality

Moving back to the topic of the importance of older people in our society, and their need to relate to others, we believe that we should analyze more in depth the intergenerational aspect as the basis for a healthier, more equitable and responsible society.

On December 14th, 1990, the United Nations General Assembly, by Resolution 45/106, designated October, 1st as the International Day of Older Persons; the following year, the United Nations Principles for Older Persons were adopted (Resolution 46/91).

This had been preceded by the launch of initiatives in specific countries, among which we would like to mention the first World Assembly on Ageing (Wien, 1982), where the International Plan of Action on Ageing was designed as a reference model to prompt governments to intervene, make society more aware, in general, and give more visibility to older people by promoting their skills and quality of life. This Plan of Action differentiated between three basic lines of action: a) Ageing and development, b) Promoting health and wellbeing throughout life and c) Ensuring an enabling and supporting environment.

The second World Assembly on Ageing took place in 2002: during the assembly, the outcomes of the Plan of Action were analyzed, and progresses were made in terms of a change of attitudes, policies and practices in view of the challenges of the XXI century, with the key objective of promoting the development of a society for all ages.

From 1990 to 2020, the social, economic and demographic aspects have drastically changed: the age pyramid has inverted, and it is estimated that the number of older people will be doubled within the next two decades and will reach about 150 million in 2050, with the developing countries hosting over two thirds of this population.

Last year, the Decade of Healthy Ageing (2020-2030)² was enacted by the WHO: its great challenge is promoting the partnership between governments, international bodies, civil and private society, professionals and a broad sample of persons and institutions, for ten years of “concerted, catalyst and collaborative action to improve the lives of older people, their families and the communities where they live” (WHO, 2020).

This Decade of Healthy Ageing was coined by taking advantage of the global agreement on the well-known 2030 Agenda for Sustainable Development (SDG) and focusing on its goal 3 (to ensure healthy lives and promote wellbeing for all persons at all ages).

Healthy ageing is the process of developing and maintaining the functional ability that enables well-being in older age. Functional ability is defined as the health-related attributes that enable people to be and to do what they have reason to value (WHO, 2020).

And all this leads us to stress that one of the basic principles for active ageing is intergenerationality, an aspect we will focus on in this section, but that also has a small history at a European and world level.

In 2005, the Secretary of State for Social Security of Spain created the so-called Intergenerational Network³ to provide information and training on this topic which, back then, was still in the early stage.

Nevertheless, in 2009, an attempt was made to obtain more information on the status of intergenerational solidarity in all European countries, and 92 percent of them asked the government to focus on the importance of such intergenerational contact as the most adequate proposal to promote this active ageing, which was mostly theoretical, with the exception of some very specific actions.

2012 was declared as the European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations. For a society to age in a healthy manner, all its members need to be involved, hence the importance to implement concrete proposals, backed

by a mix of the different age groups and not only focused on the extremes – children and older people –.

To develop and coordinate international programmes, we must have a strong experiential base, keep up-to-date on the demographic, community and socio-cultural movements and have a broad and open vision.

The main goal of an intergenerational programme consists in generating a purposeful exchange between different generations, accompanying it with strategies related to education and human, material and organizational resources. In fact, this exchange is the backbone of any programme and leads to the interaction, partnership and learning between people from different spaces and ages; furthermore, it satisfies the needs of individuals, families, communities and societies.

7. Intergenerational educational proposals

Starting from our concept of Intergenerational Programme, in this section we would like to provide some examples that we are implementing to show the benefits of this initiative, both for society in general and specifically for older people, since two clear ranges of employability have been socially established:

- a. Schooling (nursery school, primary school, university...) covers the period from childhood to post-adolescence or adolescence, and the life of people in this age group revolves around it. Despite the incorporation of other extracurricular activities, such as sports, music, information technology or leisure activities, to name just a few, the involvement in formal education occupies the most hours every day.
- b. Work covers this large second stage of life, from youth to the moment of retirement – in recent years, such stage has been extended to include the pre-retirement stage. Working life occupies the most hours too, and we should add to it the specific time needed to cover the distance from home to work, as well as the time spent for continuous or specific training related to the job.

However, when someone gets to retirement, it's the start of a new and wide stage for which we don't even have a name: should we call it post-work stage? Should we call it leisure? We haven't found a word yet to describe the different and possible activities following retirement – 55 years old, 60 years old... - because this is an undefined stage, with several possibilities to spend the hours of the day in a proactive and healthy manner, and this will very much depend on the person and the surrounding environment.

Our emotional wellbeing, our curiosity to learn, the challenges we set and our friendships will somehow stimulate the performance of tasks.

On the other hand, the family, social and community environments are co-responsible for a person's wellbeing, both at the beginning and during this new stage of life. We would like to highlight the role played by close family: abandonment may lead to isolation and loneliness, and making excessive reference to issues which are out of scope, or feeling responsible for them, may lead to physical, or even mental, exhaustion. Neighbours, partners and friends are also important, because you can socialize with them with a certain degree of relaxation and, at the same time, engage in leisure activities to occupy the time you didn't have before. Through its social policies, also community is in charge of offering learning, leisure or entertainment activities, which provide the opportunity to meet new people or make new friends.

In Catalonia there are different spaces which are supplied free of charge or at a nominal cost by the Public Administration: these are meeting points that offer different kinds of activities, even if most of them are targeted at age groups which are more or less homogeneous, and priority is given to recreational activities to spend the time.

Such centres have different names: nursing home for the elderly, civic centre, senior centre, and they are predominantly public.

Some activities stand out: board games (dominoes, cards, draughts, game of the goose...), manual activities (crocheting, painting) and psychomotor activities (gymnastics, swimming, dancing...).

Despite the variety of activities, there are still only a few intergenerational proposals – or none of them, in certain populations – even if it has been clearly demonstrated that they facilitate personal wellbeing, learning exchange, mutual respect and social engagement.

We show below a few good practices that are being carried out, although they have been interrupted for a long time due to Covid-19.

7.1 Intergenerational project by the municipality of Barberá del Vallès

The project takes place in this city of Barcelona metropolitan area, which has about 35.000 inhabitants and where we observe a predominance of the low-medium social class.

This intergenerational project⁴ has been in place since 2005, within the framework of the Municipal Programme for older people; it gathers a set of relational activities between older people, children and young people from all the education centres of the city, to encourage the interrelation and exchange between different generations. Some of the practices that are carried out are:

- Activa't+60. These are intergenerational physical activity sessions with third- and fourth-grade students (approximately 8-10 years old), aimed at breaking stereotypes and highlighting the role of cultural transmission which, in the past, was given to older people. A session is organized by the class group at school, whereas the other session is organized by the older people group at their meeting centre. Cooperative play is promoted, and knowledge is fostered by developing activities in small groups or in pairs.
- Intergenerational meetings on new technologies. Starting from a centre of interest selected by the class group, eight-grade students work with older people to exchange information and, at the same time, teach them specific strategies and information technology resources.

7.2 Maria Gay Geriatric Centre

The Maria Gay geriatric centre is a nursing home for people over 65 years old, located in the city of Girona (approximately 105.000 inhabitants). Some people visit the centre during the day, whereas other people reside there. However, these people perform different activities with centres in the same neighborhood, and we will run through a few of them below:

- A child, a godfather. It's an activity performed with the primary school kids from the Col·legi Sagrada Família, particularly those who come from immigrant

families and live only with their core family: a grandfather becomes a godfather, and by doing so the grandfather figure is strengthened, different generations spend time together and exchange experiences and knowledge.

- Faig project. The project is carried out with secondary education students (12-16 years old) from De la Salle School, where the people who visit the geriatric centre only during the day – day hospital and day centre – perform recreational activities one or two days per week, such as playing bingo, acting, singing.
- Intergenerational conversation. One day per week, a conversation takes place between an older person who only visits the centre during the day and a 16-19 years old kid from the Centre de Noves Oportunitats, which belongs to a foundation, involves children who haven't completed compulsory schooling and works with them to promote their social and labour insertion.

7.3 Fundació Salut i Envelliment (Health and Ageing Foundation)

This multidisciplinary foundation, belonging to the Universidad Autònoma of Barcelona⁵, was born to satisfy the need for rapprochement between people from different generations and show that the transfer of knowledge always enriches us. As well as performing several activities, the foundation carries out investigations from an intergenerational perspective. The following investigation looks interesting to us:

- *Sharing a flat*. The Universidad Autònoma is located outside the city centre, and even if a university residence is available, a few students prefer to share a house with older people who are alone because they've lost their family – their sons have left the house, their partner has died... – but have space and are willing to share. For a small fee, students live with these persons as if they were their grandfather or grandmother, in a more familiar environment, and immediately establish a relationship.

7.4 Banc del Temps (Time bank)

The value of time is one of the elements of change in our current society, both for those people who don't have much time and for those who have a lot of time, and because of this it can be offered as a kind of currency of exchange. Starting from this idea, an interesting proposal was born at the end of the XX century from different departments of the Municipality of Barcelona (Social Services, Education, Work, Disability Services)⁶: the time bank network, open to all those people who are willing to share their time with other persons, starting from services and knowledge. Over the years, this network has been expanding to different neighborhoods and populations of the metropolitan area and, subsequently, the number of involved people has increased, as well as the diversity of the developed projects, which has adapted to the needs and projects of each territory. There are several proposals, such as caregiving of disabled children, caregiving of people in a situation of dependency, caregiving of young people or adults with some disability, co-parenting projects, sharing a house with older people.

We conclude this small compendium of experiences with some final insights on an altruist, free of charge and psycho-social-educational kind of caregiving, which requires some degree of personal and temporal involvement.

7.5 Fundación Amigos de las personas mayores (Friends of the elderly foundation)²

It was created in 1987, with the aim of fighting against undesired loneliness among older people and the actual isolation experienced by many of them. The foundation is concerned about showing to society how to acknowledge the great value of older people, which isn't very much acknowledged by our rushed Western society. To this aim, people of different ages share a day per week, either in the morning or afternoon, with an older person who's alone, and they talk or go for a walk. This strengthens their self-esteem and emotional wellbeing, as well as the so much spoken about caregiver's solidarity, social engagement and friendship.

7.6 Asociación de familiares y amigos de niños oncológicos (Association of relatives and friends of oncological children)³

Older people who, for one or two days per week, share activities with children undergoing long-term care, or simply keep them company, to offer a respite to their parents. As well as this association, there are other associations which accept this type of voluntary work for sick children at home.

7.7 Aprendizaje-Servicio (Learning-Service)⁴

Kids and adolescents who perform some educational and/or community activities, offering a service to the community. This project has a long history in the Nordic countries, and has been implemented in the last decades in secondary schools, high schools and universities. As explained by J.M.Puig (2009), it's an educational proposal which combines processes of learning and service to the community, starting from a very well structured project where the participants receive training by working on real needs in their environment, with the aim of improving it. Among the diverse range of proposals on offer, you can also find intergenerational exchange experiences, aimed at facilitating mutual knowledge as well as the exchange of knowledge and skills.

7.8 Plataforma per la Llengua (Platform for Catalan language)⁵

It's a non-governmental organization which works to promote Catalan language as a resource for social cohesion. A local offers themselves as volunteer to teach Catalan language and culture to another person who's recently arrived, in order to help their integration. We can find proposals for all ages, and intergenerationality finds also here its reason for being, since older people have this time and this basic knowledge.

2 <https://amigosdelosmayores.org/cat>.

3 <https://afanoc.org>.

4 www.aprenentatgeservei.cat.

5 <https://www.plataforma-llengua.cat/qui-som/>

7.9 La Universitat de l'Experiència (The University of Experience)⁶

It's a training proposal in different areas, offered by the University of Barcelona, for people over 55 years old who are willing to enjoy the pleasure of learning. We would like to highlight both the social function of university for those who didn't have the opportunity to go to university and are willing to participate in a training course and, similarly, the possibility for those who studied but would like to acquire new knowledge. The academic curriculum is less heavy, there aren't any exams or too many assignments, but there is an educational exchange between university teachers – of any age – and older people.

We conclude by remembering that in our country there are several cases, although on a one-off basis, of grandparents or older people who visit nursery schools or primary schools to tell stories or tales of their childhood/youth, to help children with some disability with their homeworks or also to facilitate new, more material contributions (creating and maintaining school gardens, manufacturing game elements, painting courtyards...) and, in turn, translate this learning to students.

References

- Applewhite, A. (2017). *Acabem amb l'edat*. Available in https://www.ted.com/talks/ashton_applewhite_let_s_end_ageism?language=es [05/04/2021].
- Applewhite, A. (2017). *This Chair Rocks: A Manifesto Against ageism*. New York: Celadon Books.
- Ayalon, L. & Tesch-Römer, C. (eds.) (2017). *Contemporary Perspectives on Ageism*. Available in <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-73820-8> [05/04/2021].
- Beauvoir (de), S. (1971). *La terza età*. Torino: Einaudi.
- Dozza, L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Ulivieri, (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L. (2020). La vita che scorre: di generazione in generazione. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1568-1577). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dozza, L. (2009). Apprendere pere tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo. *Pedagogiapiùdidattica*, 1, 29-34.
- European Commission (2021). *Libro verde sull'invecchiamento. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni*. Available in https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/com_2021_50_f1_green_paper_it.pdf [31/03/2021].
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma*. Milano: FrancoAngeli.
- Grimm, J e W, (2015). *Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*. Roma: Donzelli.
- Hillman, J. (1999). *La forza del carattere. La vita che dura*. Milano: Adelphi.
- IMERSO (2009). *Edadismo en los Estados Unidos*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Iori, V. (2004). Educazione all'età anziana e differenza di genere. *Pedagogia e vita*, 6, 25-41
- Kaplan, M.; Haider, J. et al. (2007). Environmental design perspectives on intergenerational programs and practices: An emergent conceptual framework. *Journal of Intergenerational Relationships: Programs, Policy, and Research*, 5 (2), 81-110.
- Ladogana, M. (2020). *Il tempo scelto. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. Milano: FrancoAngeli.
- Levi Montalcini, R. (1998). *L'asso nella manica a brandelli*. Milano: Baldini e Castoldi.

6 http://www.ub.edu/experiencia/index_es.php

- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lorenzetto, A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Studium.
- Marrugat, M.L. (2002). II Assemblea Mundial de les Nacions Unides sobre l'Envel·liment: implicacions per a l'Educació. *Educació i Societat*, 22, 10-30.
- Martini C. M. (1993). *Viaggiare nel Vocabolario dell'Etica*. Milano: Piemme.
- Oliviero A. (1977). *Maturità e vecchiaia*. Milano: Feltrinelli.
- Pinto Minerva, F. (1974). *Educazione e senescenza*. Roma: Bulzoni.
- Pinto Minerva, F. (2011). Narrazioni tra memoria e futuro. In F. Pinto Minerva (ed.), *La memoria del Parco. Il Parco della memoria. Ambiente, ricerca, formazione* (pp. 12-20). Bari: Progedit.
- Pinto Minerva, F. (ed.) (1988). *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Puig, J.J. (2009). *Aprenentatge servei (ApS): educació i compromís cívic*. Barcelona: Graó.
- Reher, D., & Requena, M. et al. (2018). *Los trabajadores seniors en la empresa española. Realidades y retos*. Madrid: Instituto de la Empresa.
- Sánchez, M. & Díaz, P. (2005). Los programas intergeneracionales. En Pinazo, S. & Sánchez, M. (eds.). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 393-430). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Sánchez, M. (2009). La necesidad de los programas intergeneracionales. *Ayer, hoy y mañana. Espai Social*, 9, 9-12.
- Sánchez, M., Kaplan, M., & Sáez, J. (2010). *Programas Intergeneracionales. Guía introductoria*. Madrid: Imsero.
- Tomarchio, M. (2015). Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa. In M- Tomarchio, S. Olivieri (eds.). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED Catania 6-7-8 novembre 2014* (pp. 25-36). Firenze: ETS.
- Who (2020). *UN Decade of Healthy Ageing 2021-2030* Available in <https://www.who.int/initiatives/decade-of-healthy-ageing> [31/03/2021].



La place du capital humain et de l'éducation dans le programme d'action stratégique pour le bassin du lac Tchad

The place of human capital and education in the strategic action program for the Lake Chad basin

Esoh Elamé

Università di Padova – esoh.elame@dicea.unipd.it

ABSTRACT

The purpose of this study is to show that the strategic plan put in place to be met by 2025 aimed at fighting against the drying up of Lake Chad by the Lake Chad Basin Commission (LCBC) does not take into account human capital, of which the latter needs to achieve the goals it has set for itself. The educational determinants of the strategic action program to save Lake Chad from drying up are insufficient. This research poses the problem of the link between endogenous human capital and the fight against the drying up of Lake Chad. The author suggests that investing in human capital to fight against the drying up of Lake Chad should be considered a top priority.

Lo scopo di questo studio è rilevare che la pianificazione strategica che arriva a termine nel 2025 per combattere il prosciugamento del lago Ciad dalla Commissione del Bacino del lago Ciad non tiene conto del capitale umano di cui quest'ultimo ha bisogno per realizzare gli obiettivi che si è prefissata. Le determinanti educative del programma di azione strategica per salvare il lago Ciad dal prosciugamento sono insufficienti. Questa ricerca pone il problema del legame tra capitale umano endogeno e lotta al prosciugamento del lago Ciad. L'autore suggerisce di considerare come priorità assoluta l'investimento in capitale umano endogeno per combattere il prosciugamento del lago Ciad.

KEYWORDS

Human capital, Lake Chad Basin, Sustainable development, Training, Strategic planning.

Capitale umano, Bacino del lago Ciad, Sviluppo sostenibile, Formazione, Pianificazione strategica.

1. L'avenir du lac Tchad face aux risques de mal-développement

Le lac Tchad, connu de par le monde à cause de la variabilité importante de ses eaux liée à plusieurs facteurs, est menacé d'assèchement (Batello *et al.*, 2004; Bouquet, 1990; Bouchardeau & Maley, 1973; Lefèvre, 1957) dont les conséquences sont graves sur le plan environnemental, social, économique et culturel. Des images satellitaires ont été largement diffusées ces dernières années et sont toutes concordantes pour montrer la forte dégradation du fonctionnement hydrologique du lac Tchad.

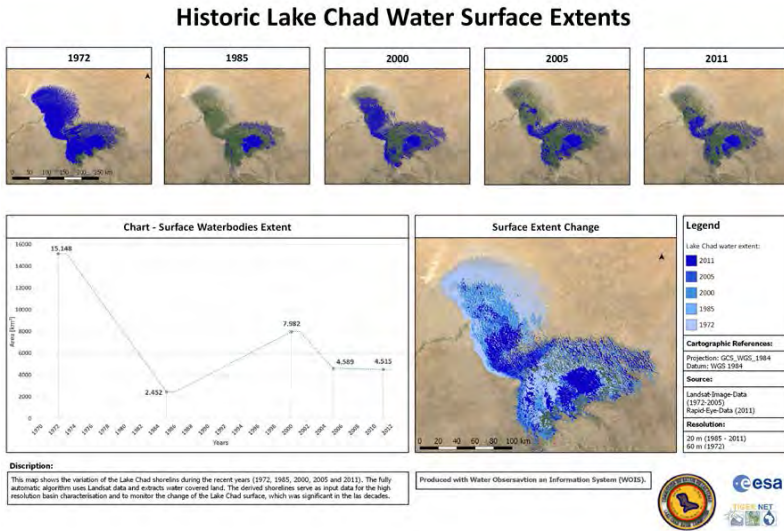


Figure 1: Variations de la surface du Lac Tchad au cours des cinq dernières décennies (Source : CBLT)

Loin de toute approche pessimiste ou encore moins catastrophique (Magrin, 2007; Magrin, 2012), il n'est pas exagéré de constater qu'il y a eu un lent processus de prise de conscience politique et institutionnelle de l'urgence climatique relative au Lac Tchad y compris au sein de la Commission du Bassin du Lac Tchad (CBLT) composée par les pays suivants : Cameroun, Centrafrique, Tchad, Niger et Nigeria. Pourtant, les moments institutionnels importants n'ont pas manqué aux acteurs politiques et institutionnels concernés par la question du Lac Tchad pour en faire une priorité absolue dans la lutte contre la pauvreté et pour l'adaptation aux changements climatiques. A cet effet, le CBLT a mis en place un Programme d'Action Stratégique (P.A.S) pour le bassin du lac Tchad. Il est question dans cet article de faire une analyse critique du P.A.S pour lutter contre l'assèchement du lac Tchad sur les questions de la formation.

2. Démarche et méthode

Notre étude repose sur deux concepts clés à savoir, le mal-développement d'une part et le capital humain d'autre part.

2.1 Le mal-développement

Le mal-développement, premier concept à élucider, s'oppose au sous-développement qui fait référence à un déficit quantitatif des ressources et investissements pour le développement. Pour sa part, le mal-développement mesure l'inadéquation qualitative des politiques de développement se manifestant par la mise en place de projets de développement mal élaborés, qui ne tiennent pas compte des exigences réelles des bénéficiaires malgré l'investissement et parfois l'endettement opérés. Selon certains auteurs (Dumont & Mottin, 1981; Carera, 1982), le mal-développement fait référence à une inadéquation qualitative des actions pour le développement. Cette inadéquation peut aussi être quantitative. Elle peut concerner la non-satisfaction des besoins de base, les inégalités, les sur-inégalités, le sacage de l'environnement. Le mal-développement en d'autres termes se traduit par des actions de terrain visant le développement qui, contre toute attente, finissent par accroître les disparités économiques et socio-spatiales. Dans un contexte de mal-développement, la croissance bénéficie plus à une minorité qui continue à s'enrichir au détriment des couches plus vulnérables. A partir des travaux de plusieurs auteurs (Dumont & Mottin, 1981; Laymond, 2006; Sidibe, 1995), on peut dire qu'en situation de mal-développement, ce ne sont pas les ressources qui font défaut mais la manière avec laquelle elles sont utilisées pour lutter contre les inégalités, les disparités et favoriser l'inclusion sociale et culturelle. Le mal-développement est un phénomène très répandu dans les pays du bassin du lac Tchad où il se confond très souvent avec le sous-développement. Il est impossible de parler de l'avenir du lac Tchad sans s'attarder sur le mal-développement. Il faut éviter que les actions à mener dans le cadre du lac Tchad ne conduisent à réaliser des interventions de mal-développement qui vont endetter non seulement les générations présentes mais encore les futures de cette région, hypothéquant ainsi l'avenir de millions d'humains. Il faut aussi éviter que les interventions visant à lutter contre l'assèchement du lac Tchad ne soient dominées par une vision purement occidentale du développement.

2.2 Le capital humain

Dans le cadre de cette étude, la définition du capital humain que nous utilisons est celle aujourd'hui développée par l'OCDE. Pour cette dernière, le capital humain recouvre « les connaissances, les qualifications, les compétences et les autres qualités d'un individu qui favorisent le bien-être personnel, social et économique » (Brian, 2007, p. 30). Ce concept qui sera au cœur de notre analyse, trouve des origines dans les travaux de trois économistes.

Le Chapelais et Matéos (2020, p. 5) soulignent à cet effet que :

Plusieurs moments sont habituellement reconnus comme des étapes décisives de la formation du cadre théorique du capital humain. Les articles de Théodore Schultz publiés en 1959 [1959a, 1959b], 1960 et 1961, le numéro du *Journal of Political Economy* intitulé « *Investments in Human Beings* » en 1962, l'ouvrage de Gary Becker « *Human capital : A theoretical and empirical analysis with special reference to education* » [1964] et la contribution de Jacob Mincer [1957, 1958] sont identifiés comme des contributions fondamentales faisant de ces trois protagonistes les pères de la révolution du capital humain.

La définition du capital humain que nous avons choisie, a une vocation opérationnelle et permet de mieux guider notre argumentaire sur la corrélation entre l'assèchement du lac Tchad et le capital humain endogène. « *De nos jours, une part importante de la croissance provient non plus des biens matériels, mais d'un élément moins tangible : l'information* et la forme qu'emprunte cette information ... importe peu » (Brian, 2007, p. 23). Dans l'économie du bassin du lac Tchad du savoir, il faut alors un capital humain endogène, fait des individus qui ont des compétences, des talents, leur permettant de gagner leur vie et de stimuler la croissance. Ainsi, pour sauver le lac Tchad et éviter son extinction, il faut une disponibilité de capital humain endogène qui doit être pensée en termes de ressources accessibles dont le niveau est individuel ou collectif pour sauver le lac Tchad. Ainsi il faut raisonner à l'échelle du bassin du lac Tchad où il y a besoin des connaissances « *knowledge* », des compétences ou des aptitudes « *skills* », des capacités « *abilities* », et d'autres caractéristiques individuelles « *other characteristics of individual employees* » indispensables pour sauver le lac Tchad.

2.3 Méthode

Sur le plan méthodologique, un travail de recherche qualitative a été mené à travers une analyse documentaire qui a mobilisé des données et des informations d'origines diverses. Nous avons eu accès à plusieurs documents dont la « Vision 2025 » du lac Tchad, le Programme d'Action Stratégique (P.A.S) du bassin du lac Tchad adopté en 2008, réalisé dans le cadre du projet PNUD-Banque Mondiale-FEM intitulé « *Renversement de la Tendence à la Dégradation de la Terre et de l'Environnement de l'Ecosystème du Bassin du Lac Tchad* ». Nous avons aussi pris soin d'analyser les projets phares de la CBLT suivants :

- Programme de Développement Durable du Bassin du Lac Tchad (PRODEBALT);
- Gestion Intégrée des Ressources en Eau du Bassin du Lac Tchad (GIRE);
- Gestion Durable des Ressources en Eau du Bassin du Lac Tchad (eau de surface et eau souterraine);
- L'élaboration de la Charte de l'Eau du Bassin du Lac Tchad exécuté avec le concours de la Facilité Africaine de l'Eau (FAE).

Les documents ont été analysés dans leur intégralité, en les découpant en segments thématiquement homogènes. Face au besoin de caractériser plus finement le contenu des documents numériques étudiés, nous avons procédé à une analyse thématique afin de repérer les unités sémantiques constitutives de l'univers discursif de l'énoncé. A travers un repérage des idées significatives et leur catégorisation, cette démarche a permis d'obtenir des informations permettant de comprendre le positionnement des documents analysés par rapports à nos thèmes (unités sémantiques) d'analyse que sont l'éducation, la communication et le capital humain.

3. Résultats

En tant qu'organisation de concertation mise en place afin de coordonner les actions de différents Etats pouvant affecter les eaux du bassin du lac Tchad et pour le règlement pacifique des problèmes et différends, la Commission du Bassin du

lac Tchad (CBLT) dispose d'un bilan mitigé. Nous allons premièrement mettre en évidence les aspects que nous retenons clés de la Vision 2025 du lac Tchad, proposant successivement une analyse critique.

3.1 La CBLT face au devenir du Lac Tchad

Créée le 22 mai 1964 par l'Convention de Fort-Lamy (Aujourd'hui N'Djamena), la Commission du bassin du lac Tchad (CBLT) est une structure permanente de concertation et de règlement pacifique des conflits affectant cette zone mise en place par quatre pays riverains du lac Tchad, à savoir le Cameroun, le Niger, le Nigeria et le Tchad et dont le siège est à N'Djaména (République du Tchad). Par la suite et plus exactement en 1999, la République centrafricaine se joint à la Commission.

Le bassin du lac Tchad couvre une superficie de 2 500 000 km² qui correspond à environ 8% de la superficie du continent africain, se situe entre 6° et 24° N et 8° et 24° E et se répartit entre l'Algérie, le Cameroun, la République centrafricaine, le Tchad, la Libye, le Niger, le Nigeria et le Soudan. Son bassin Conventionnel quant à lui couvre 967 000 km² et regroupe les pays membres de la CBLT (Cameroun, République centrafricaine, Tchad, Niger, Nigeria et la Libye).



Figure 2: Situation géographique du bassin du lac Tchad

Source : https://unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2017/WAT/12Dec_11-12_Scarcity_WS/presentations/S1

Le mandat du CBLT concerne les aspects suivants : (i) Gérer de façon durable et équitable les eaux du lac Tchad et les autres ressources transfrontalières en eau du Bassin du Lac Tchad ; (ii) Préserver et conserver les écosystèmes du Bassin Conventionnel ; (iii) Promouvoir l'intégration sous-régionale et assurer la paix et la sécurité dans le Bassin Conventionnel.

Les missions du CBLT ont été également clairement définies à savoir : Rassembler, examiner et diffuser les informations sur les projets préparés par les États membres et recommander une planification des travaux communs et de programmes conjoints de recherche dans le Bassin ;

- Maintenir la liaison entre les Hautes Parties Contractantes en vue de l'utilisation la plus efficace des eaux du Bassin ;
- Suivre l'exécution des études et des travaux dans le Bassin et en tenir informer les États membres ;
- Élaborer des règlements communs relatifs à la gestion des ressources en eau ;
- Établir des règlements relatifs à son personnel et veiller à leur application ; Examiner les plaintes et contribuer à la solution des différends.

Le mandat et les missions du CBLT ici présentés sont des éléments de base qui servent pour définir les politiques publiques et investissements pour une utilisation la plus efficace des eaux du Bassin. Ce mandat et ces missions ne peuvent non plus se réaliser sans un investissement conséquent permettant de disposer d'une force de travail endogène bien formée, provenant de l'ensemble des pays du Bassin.

De façon plus générale, accomplir le mandat et les missions de la CBLT ne peut se faire sans disposer d'un capital humain, d'une société émancipée ayant des connaissances et des habiletés pour une prise de conscience de la situation du lac Tchad.

De manière pratique, il faut comprendre qu'il n'est pas possible de réaliser le mandat et les missions de la CBLT sans que cette dernière ne prenne conscience qu'elle devrait concrètement faire de la formation du capital humain, une de ses priorités, sur l'ensemble des métiers concernant la survie du lac Tchad.

La CBLT tout comme l'ensemble des pays qui la compose, ont besoin de capital humain pour développer toutes les autres formes de capital, utiles pour sauver le lac Tchad. Le capital humain est sans aucun doute indispensable dans le contexte actuel, où les habiletés de haut niveau et les connaissances notamment dans le domaine de l'ingénierie hydraulique deviennent de plus en plus importantes. La qualité du capital humain dans l'ensemble des pays du bassin du lac Tchad, constitue donc un enjeu primordial qui devrait de notre point de vue faire partie du mandat de la CBLT.

3.2 Vous avez dit Programme d'action stratégique pour le Bassin du lac Tchad ?

Pour mener à bien ses actions, la CBLT a jugé bon de disposer d'un outil de planification stratégique qu'il a appelé « Programme d'action stratégique pour le bassin du lac Tchad ».

(P.A.S.,2008, p1). Cet outil de planification est supposé être une stratégie dans la mesure où il a une vision, un horizon, un plan d'actions pour l'inversion des tendances de dégradation des terres et des eaux dans l'écosystème du Bassin du lac Tchad.

Il émerge du P.A.S (2008, p 2) que « *Les Etats membres ont défini une vision à long terme du bassin du lac Tchad, qui est une représentation claire des caractéristiques désirées pour l'environnement futur. La vision à long terme est un objectif politique à atteindre dans quinze ans et est destiné à inspirer les populations du bassin du lac Tchad et leurs dirigeants* ». C'est donc un document cadre de plani-

fication stratégique de la politique régionale en vue de définir des actions d'investissement prioritaires à présenter à la communauté internationale pour améliorer la quantité et la qualité des eaux du Bassin du Lac Tchad. Il ne peut donc pas être un programme. Il est alors erroné d'appeler le document de planification stratégique de la CBLT un programme tel que c'est fait à sa page 1. L'autre limite du PAS est l'imprécision de son titre. La formulation du titre du PAS ne précise pas clairement de quelle stratégie on parle.

3.3 La Vision 2025 du lac Tchad

Dans ses documents techniques, la CBLT déclare avoir focalisé ses premières activités sur la lutte contre la sécheresse qui a sévi au Sahel entre 1973 et 1983/84. A la fin des années 80, la CBLT avec le concours du Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), a mené une étude sur l'état de la dégradation de l'environnement du bassin conventionnel du lac Tchad. Ce diagnostic a conduit par la suite à la réalisation du PAS, avec l'appui des Organisations internationales du système des Nations Unies telles la FAO, le PNUE, l'UNSO¹. Dans le cadre de ce travail, une Vision 2025 du lac Tchad a été définie comme suit :

La région du lac Tchad aimerait voir à l'horizon 2025, le lac Tchad –“Héritage Commun” et les autres zones humides conservés durablement pour assurer la sécurité économique des ressources de l'écosystème d'eau douce, une biodiversité et des ressources aquatiques durables dans le bassin et dont l'utilisation doit être équitable pour satisfaire les besoins de la population du bassin et réduire ainsi le niveau de la pauvreté (P.A.S, 2008, p 8).

La vision 2025 ainsi proposée veut faire du lac Tchad, un cadre propice de conservation des zones humides. C'est alors une vision prospective dont la matérialisation mobilise forcément un important capital humain qu'il faut commencer à former et à faire travailler le plus tôt possible pour qu'il puisse progressivement acquérir une expérience professionnelle sur les questions hydrauliques. Donc, de notre point de vue, la vision prospective du lac Tchad faite sur un horizon temporel de 15 ans ne pouvait ne pas mettre en évidence la question du capital humain.

A cet effet, si la vision actuelle avait focalisé une partie de son attention au capital humain, en quinze ans, elle aurait permis de former en quantité et en qualité les ingénieurs et autres compétences qui sont cruciales pour le développement durable du Bassin du lac Tchad. Il ne fait aucun doute que le rôle des ingénieurs notamment les ingénieurs hydrauliciens, géotechniciens, structuralistes, ingénieurs en génie de l'environnement, urbanistes, architectes, est essentiel pour répondre aux besoins techniques en ce qui concerne la construction d'infrastructures résilientes en vue de l'amélioration de la qualité et de la quantité des eaux du lac Tchad.

1 UNSO - United Nations Sudano-Sahelian Office.



Figure 3 : Population locale du Bassin du Lac Tchad
Source : Sassou Ali Kingué, 2021

La vision actuelle du PAS ne peut vouloir lutter contre l'assèchement du lac Tchad sans investir sur le capital humain endogène. La résolution de problèmes du lac Tchad nécessite des professionnels, des ingénieurs qui vont travailler pour mettre au point des innovations technologiques qui vont servir pour sauver le lac Tchad de l'assèchement. A ce titre, l'ingénierie est l'un des principaux moteurs de la résolution des problèmes du lac Tchad qui devrait particulièrement intéresser la CBLT.

La vision actuelle du P.A.S très fébrile sur le capital humain, conduit une fois les financements mobilisés auprès des bailleurs de fonds, à importer la main d'œuvre qualifiée de l'étranger. Pourtant une bonne planification stratégique pouvait permettre de se donner le temps pour bien former localement aussi bien sur le plan qualitatif que quantitatif, les différents besoins en ingénieurs de la CBLT.

Nous sommes donc en présence d'une vision prospective qui accroît la dépendance des pays du bassin du lac Tchad vis-à-vis de l'Occident et de l'Asie. C'est une vision qui conduit à maintenir identique la situation actuelle de déficit de capital humain dans les domaines techniques. La vision actuelle n'aborde pas clairement le problème de la production locale des compétences techniques et scientifiques qui seront forcément en première ligne pour réaliser les infrastructures de lutte contre l'assèchement du lac Tchad. Elle est donc inévitablement opposée à toute action visant à affranchir les pays du bassin du lac Tchad de leur dépendance technique, scientifique et institutionnelle des bailleurs de fonds. En fin de compte, la mise en œuvre de la vision actuelle n'est donc pas efficace pour accroître la résilience dans la mesure où cette dernière passe par les innovations scientifiques, l'évolution rapide des technologies et sur la capacité d'offrir des perspectives prometteuses aux populations du bassin du lac Tchad.

Le changement structurel tant attendu pour sauver le lac Tchad à partir de la vision 2025 actuelle du P.A.S n'est pas possible sans un important investissement en capital humain dans l'ensemble des pays concernés. Il faut former un capital humain endogène qui s'approprie du problème du lac Tchad tout en s'inspirant

de démarches similaires qui ont été menées dans les pays asiatiques. Il faut donc impérativement investir sur les hommes et femmes du bassin du lac Tchad.

Rappelons qu'une vision étant une image partagée et décrite en termes précis d'un futur souhaité, elle n'est pas possible dans le cas du lac Tchad, sans l'existence d'un capital humain endogène. Toute vision pour le lac Tchad sera crédible et réalisable, si elle se construit jour après jour par un capital humain endogène. Ainsi, la formulation de la vision 2025 du lac Tchad est donc difficilement réalisable. Concrètement, les actions opérationnelles à mener et les compétences techniques et scientifiques qu'il faut pour les réaliser, ne sont pas mobilisables au stade actuel dans les pays du bassin du lac Tchad.

3.4 Les principes qui sous-tendent le plan d'actions 2025

La conception du plan d'actions de la CBLT adopté par les Pays membres de la CBLT : Cameroun, Centrafrique, Tchad, Niger et Nigeria constitue un engagement au profil des générations présentes et futures en ce qui concerne le lac Tchad. On constate que le plan d'actions 2025 s'appuie sur sept principes que sont : le principe de développement durable, le principe de précaution, le principe du pollueur payeur, le principe d'action anticipative, le principe d'action préventive, le principe de l'accès à l'information, le principe de participation du public et de transparence.

Les observations qui se dégagent de cette analyse sont que le développement durable est assimilé à un principe. Ce qui n'est absolument pas le cas. Le développement durable s'appuie sur la Déclaration de Rio de Janeiro qui comprend 27 principes. Ainsi parler du développement durable revient à prendre en compte l'ensemble de ces 27 principes de la Déclaration de Rio de Janeiro. Il revient formellement à la CBLT d'intégrer les 27 principes du développement durable dans l'ensemble de ses actions et interventions. Ces 27 principes (et non pas certains) sont en quelque sorte un guide pour agir dans une perspective de développement durable.

3.5 La place de l'éducation/formation dans le P.A.S

Le P.A.S comprend cinq objectifs parmi lesquels celui qui concerne « le renforcement de la participation et des capacités des parties prenantes ainsi que du cadre juridique et institutionnel pour la gestion durable de l'environnement du bassin du lac Tchad ». Cet objectif comprend trois cibles principales qui méritent notre analyse.

Cible	Actions programmées
Améliorer la communication et le partage d'informations entre les acteurs	1. Créer un bureau de presse pour une meilleure prise de conscience aux niveaux national, régional et international sur les questions environnementales du Bassin du Lac Tchad et pour encourager les médias à participer à la diffusion des informations.
	2. Assurer la formation régulière des journalistes afin de renforcer le journalisme environnemental et améliorer la couverture médiatique des sujets environnementaux.
	3. Instituer des festivals du film et des médias, en même temps que le forum des O.N.G sur l'écologie pour souligner les liens entre le comportement humain et les fonctions naturelles de l'écosystème
	4. Instituer "la Journée du Lac Tchad" et stimuler une prise de conscience particulière pour des groupes cibles spécifiques
	5. Renforcer la prise de conscience sur les problèmes environnementaux du bassin du lac Tchad à travers les partenariats avec les médias nationaux ou internationaux
Promouvoir l'éducation environnementale dans le Bassin du Lac Tchad	6. Encourager l'élaboration de programmes d'études et matériels didactiques axés sur les questions environnementales du bassin du lac Tchad
	7. Encourager les partenariats académiques au niveau des écoles et des universités.
	8. Aider les universités à élaborer des programmes avec des matières sur le bassin du lac Tchad dans le domaine de l'écologie et des sciences environnementales et ce, en partenariat avec des institutions internationales
	9. Renforcer l'Ecole de Ngala, en vue de l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme d'Information/Education/Communication du public sur l'environnement du bassin du lac Tchad
	10. Dispenser des cours de formation de base sur l'écologie à des entreprises des zones fluviales et lacustres locales et à des populations ciblées en mettant en exergue les scénarios <i>gagnant-gagnant</i> et la protection de l'environnementale
Accroître la compréhension, par les élus, les autorités administratives et coutumières à tous les niveaux, de l'importance des questions environnementales	11. Elaborer des programmes de formation pour une prise de conscience des questions environnementales
	12. Mettre en place un réseau de communes pour accroître la participation des élus locaux dans la mise en application des politiques environnementales du bassin du lac Tchad
	13. Elaborer des programmes de formation pour les autorités régionales et municipales sur les techniques modernes de gestion des ressources, des déchets et des eaux usées

Tableau 1 : les actions du P.A.S concernant la formation et la sensibilisation pour la gestion durable de l'environnement du bassin du lac Tchad

Comme on peut le constater dans le tableau 1, on recense dans le P.A.S, 13 actions qui concernent la sensibilisation, la communication, la formation et le renforcement des capacités. Parmi ces 13 actions, trois concernent véritablement le renforcement des capacités (voir tableau 2) et cinq, la formation initiale (voir tableau 3).

Actions de renforcement des capacités	Typologie de renforcement de capacités et impacts
Assurer la formation régulière des journalistes afin de renforcer le journalisme environnemental et améliorer la couverture médiatique des sujets environnementaux	Action de sensibilisation de haut niveau Impact dans le soutien en matière de politique Soutien au développement organisationnel
Dispenser des cours de formation de base sur l'écologie à des entreprises des zones fluviales et lacustres locales et à des populations ciblées en mettant en exergue les scénarios <i>gagnant-gagnant</i> et la protection de l'environnement	Création de processus multipartites et soutien à l'échange de connaissances Soutien au développement organisationnel : conseils en vue de processus et de systèmes plus efficaces
Elaborer des programmes de formation pour les autorités régionales et municipales sur les techniques modernes de gestion des ressources, des déchets et des eaux usées	Création de réseaux, actions pouvant avoir un impact dans les accords de coopération décentralisée

Tableau 2 : les actions du PAS concernant la formation continue

Les trois actions concernant la formation continue du P.A.S ont une très faible incidence pour redonner vie au lac Tchad. Elles ne concernent pas les questions techniques, encore moins la levée des fonds nécessaires pour financer les grands projets visant à redonner vie au lac.

Les actions de formation initiale identifiées sont au nombre de cinq. Elles concernent en priorité les programmes d'études, et sont orientées sur l'éducation au développement durable. L'ensemble des cinq actions sur la formation initiale concerne substantiellement les ODD 4 et 17.

Actions de formation initiale	Caractéristiques
Encourager l'élaboration de programmes d'études et matériels didactiques axés sur les questions environnementales du Bassin du Lac Tchad	Education à l'environnement
Encourager les partenariats académiques aux niveaux des écoles et des universités.	Actions s'inscrivant dans l'ODD 17
Aider les universités à élaborer des programmes avec des matières sur le Bassin du Lac Tchad dans le domaine de l'écologie et des sciences environnementales et ce, en partenariat avec des institutions internationales	Actions s'inscrivant dans l'éducation à l'environnement et dans l'ODD 17 visant la construction du partenariat mondial pour le développement durable.
Renforcer l'Ecole de Ngala, en vue de l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme d'Information/Education/Communication du public sur l'environnement du Bassin du Lac Tchad	Action s'inscrivant dans l'éducation à l'environnement
Elaborer des programmes de formation pour une prise de conscience des questions environnementales	Action s'inscrivant dans l'éducation à l'environnement

Tableau 3 : les actions du P.A.S concernant la formation initiale

Ces cinq actions ne présentent pas de perspectives en ce qui concerne la transformation du savoir à enseigner en y intégrant les connaissances endogènes, la pensée négro-africaine, et en impliquant de nouvelles ingénieries pédagogiques. Ces actions de formation initiales du P.A.S n'invitent pas à une reconfiguration voire à une réinvention du système institutionnel d'enseignement dans les pays du bassin du lac Tchad prenant en considération la pensée négro-africaine. Les pays du bassin du lac Tchad ont besoin d'un système de formation qui dose avec équilibre et pertinence les savoirs occidentaux et d'ailleurs avec les savoirs endogènes négro-africains. Il n'est plus acceptable que les savoirs endogènes, issues des diversités culturelles soient exclus des savoirs véhiculés à l'école au nom d'une modernité qui plaide plutôt à une occidentalisation des apprenants. La présente étude laisse paraître un besoin pressant de désoccidentaliser l'école dans le bassin du lac Tchad. Cette question constitue donc une piste qu'il faut bien explorer à l'avenir. Le P.A.S devrait prendre avec beaucoup d'attention ce problème afin de garantir la préservation du patrimoine culturel matériel et immatériel du bassin du lac Tchad. Il apparaît à cet effet important de rappeler également que la sauvegarde du lac Tchad ne peut se limiter essentiellement sur des savoirs environnementaux tel que le P.A.S a essayé de proposer. Aux savoirs environnementaux à capitaliser pour lutter contre l'assèchement du lac Tchad, s'ajoutent aussi d'autres savoirs qui concernent la solidarité sociale, l'efficacité économique, la responsabilité interculturelle. A cet effet, les groupes ethniques, à géométrie variable, qui ont d'ailleurs un attachement au territoire, sont à intégrer dans les parcours d'enseignement. Une éducation interculturelle qui embrasse l'éducation à la paix et à la non-violence, l'éducation aux droits fondamentaux, est une importante source d'opportunités. La CBLT a besoin de promouvoir une éducation plurielle, inclusive, endogène et ouverte au monde, bien articulée, pour former sa population aux enjeux économiques, sociaux, environnementaux et interculturels de la survie du lac Tchad.

4. Discussion

Le P.A.S comprend des actions de sensibilisation, de formation et de renforcement des capacités. La question qu'on peut se poser est de comprendre quelle est l'incidence réelle de ces actions de sensibilisation, de formation et d'information dans l'atteinte des objectifs fixés. Un ensemble de considérations mérite d'être fait.

4.1 La question du capital humain

Le P.A.S met en place des actions louables de formation, renforcement des capacités, sensibilisation. Toutefois il est important de souligner que l'ensemble de ces actions ne riment pas avec les questions clés qui concernent le capital humain dont le bassin du lac Tchad a besoin pour avoir une autonomie en matière de planification, de dimensionnement des ouvrages d'infrastructures dont il a besoin pour mener à bien ses actions de sauvegarde du Lac Tchad.

De manière plus spécifique, le P.A.S n'évalue pas et n'identifie pas le déficit réel en ingénieurs hydrauliques, ingénieurs géotechniciens, ingénieurs structuraux, ingénieurs en génie de l'environnement, architectes, urbanistes, ingénieurs financiers, gestionnaires de grands projets structurels dont la CBLT et les

pays du bassin du lac Tchad ont besoin à court et moyen terme pour faire face à leur besoin de planification, de dimensionnement et de levée des fonds pour financer leurs projets communs et individuels concernant l'assèchement du lac Tchad.

Aucune donnée objective sur le déficit en capacités humaines concernant le lac Tchad n'existe. Aucune analyse dans ce sens n'a été faite jusqu'ici. Pourtant elle est indispensable. Le changement souhaité avant d'être financier est d'abord au niveau du capital humain. Le premier et important investissement à faire dans la sous-région concerne la mise en place d'un plan de production des compétences locales dans les domaines techniques et financiers capables d'accompagner les décideurs dans le projet ambitieux visant à sauver le lac Tchad. Ce qui va au-delà d'un simple listing d'actions de formation et d'activités très modestes de renforcement des capacités du P.A.S pour embrasser toute une série d'actions de formations dont l'impact est modeste dans l'amélioration des conditions du lac Tchad. Il est donc important que le P.A.S puisse revoir ses objectifs sectoriels pour revenir à des objectifs plus réalistes en matière de formation en qualité et quantité du capital humain. Sans des actions fermes à mettre en œuvre pour lever le déficit actuel fort important en capital humain sur les questions techniques, financières et de gestion des grands projets, la CBLT ne pourra accomplir à bon escient ses missions. Il faut pour cela, que la CBLT impulse les formations et études en sciences techniques dans les domaines de l'ingénierie civile, environnementale, en architecture, urbanisme, finance et gestion des grands projets. Sur le plan pratique, les besoins en ingénieurs hydrauliciens est très important. On sait que l'ingénieur hydraulicien peut intervenir dans les projets de construction d'une infrastructure ou d'un équipement hydraulique (réservoir, barrage, digue, station de pompage, usine de traitement...). Il est approprié pour réaliser dans un premier temps une étude de faisabilité. Il est habile pour effectuer des mesures sur le terrain, réaliser des projections des volumes d'eaux pluviales, calculer les débits et les pressions, etc. Il est formé pour proposer des solutions techniques ainsi qu'un budget pour la réalisation du projet. Il peut ensuite intervenir en tant que maître d'ouvrage lors de la construction de l'ouvrage. Il sera amené à coordonner les différentes équipes (techniciens, sous-traitants...) et à apporter son soutien technique. Une fois les infrastructures construites, il peut également se charger de leur supervision, de leur surveillance, de leur maintenance ou de leur évolution. In fine, il appartient à la CBLT de collaborer avec les Etats du bassin du lac Tchad pour financer et appuyer des stratégies visant à accroître le nombre d'ingénieurs. Ceci exigera également des partenariats avec des universités étrangères pour promouvoir les compétences professionnelles continues afin de garantir qu'il y ait des ingénieurs de haute qualité pour la réalisation des Objectifs de développement durable dans le bassin du lac Tchad.

4.2 La question du développement durable

Les actions menées à travers le plan d'action du P.A.S sont spécifiquement orientées sur l'environnement. Pourtant le développement durable mobilise 4 piliers principaux : la solidarité sociale, l'efficacité économique, la responsabilité écologique et la responsabilité interculturelle (Elamé, 2002). Une analyse du P.A.S montre très bien que la plupart de ses actions concernent la responsabilité écologique. Nous sommes exactement dans une posture où la défense de l'environnement est assimilée à faire du développement durable. Il nous semble im-

portant de souligner que l'efficacité du P.A.S est sans aucun doute dans l'équilibre qu'il cherche à incarner en faisant la promotion des actions d'envergure qui concernent l'ensemble des 4 piliers du développement durable. La CBLT a donc besoin de soutenir des réformes en faveur d'un meilleur investissement dans le capital humain y compris dans le champ du développement durable. Des actions en direction de l'efficacité économique, de la solidarité sociale, de la responsabilité interculturelle dans le bassin du lac Tchad ne peuvent se faire sans l'existence d'un capital humain endogène maîtrisant les processus d'élaboration et de maturation de projets de qualité, valorisant les matériaux locaux, les savoir-faire techniques et les technologies endogènes.

4.3 Capital humain et postcolonisation de la lutte contre l'assèchement du lac Tchad

La situation de la majorité des populations du lac Tchad ne fait que se dégrader au point de compromettre fortement son existence pour les générations futures. On voit bien que le fossé entre riches et pauvres s'accroît, à l'intérieur des pays du bassin du lac Tchad. L'assèchement du lac Tchad n'est pas seulement une question de l'aide au développement. C'est une question de développement endogène qui exige avant tout « une volonté de réflexion et de changement » pour reprendre les mots de Carera (1982, p. 159). Le contexte du lac Tchad dans son ensemble exige une réflexion de fond pour mieux comprendre les causes profondes du mal-développement dans cette région, ses effets, les changements à apporter pour modifier les structures politico-économiques des pays concernés ainsi que des pays industrialisés qui mènent une politique d'aide au développement biaisée, qui retarde plus le développement que ne l'accélère. Dans cette réflexion, l'influence négative du manque du capital humain ne peut être sous-estimée. Toute action de coopération au développement efficace à encourager dans la région aurait dû concerner avant tout le capital humain, l'émancipation des peuples, la mise en place des conditions pour une gouvernance éthique, qui s'inspire des fortes valeurs ancestrales des peuples concernés.

Le bassin du lac Tchad est un contexte où l'éducation n'est pas considérée comme un investissement de premier ordre (pour les individus et la société) pour accroître la productivité de ceux qui la reçoivent, permettant de disposer de compétences endogènes pour changer et améliorer les conditions de vie. Or, la marginalisation des populations du bassin du lac Tchad est aussi à imputer à leur faible niveau d'instruction qui limite leurs possibilités d'émancipation. Il est important que la théorie de la croissance endogène soit mobilisée ici. La réhabilitation du lac Tchad ne peut être un énième projet de mal-développement où l'expertise internationale sur le plan scientifique et technique intervient sans que des mesures aient été prises en amont pour une bonne appropriation endogène du projet par les bénéficiaires.

5. Conclusion


Malgré sa situation actuelle, le Lac Tchad demeure un paysage merveilleux. Il dispose aussi d'un patrimoine culturel très particulier qui mérite d'être valorisé sous plusieurs formes. Son document de planification stratégique à l'horizon 2025 propose un ensemble d'actions à mener pour lutter contre l'assèchement du lac Tchad. Le P.A.S met en place des actions louables de formation, de renforcement

des capacités et de sensibilisation. Toutefois ces actions sont insuffisantes au regard des enjeux. Il est pour cela important que le P.A.S focalise son attention sur le capital humain dont le bassin du lac Tchad a besoin pour avoir une autonomie en particulier en matière de planification, de dimensionnement des ouvrages et infrastructures hydrauliques. Pour cela, l'investissement dans le capital humain contre l'assèchement du lac Tchad devra jouer un rôle-clé dans le P.A.S. Il apparaît à la fois comme un facteur essentiel de croissance endogène et comme un levier central pour une appropriation locale des actions à mener. Il faut ainsi comprendre, à cette heure de la mondialisation de la connaissance que les savoirs se construisent, circulent, se retiennent, se transmettent par les voies les plus diverses. L'intérêt d'investir sur le capital humain vise à aider la CBLT à s'imaginer et pourquoi pas de recréer de nouvelles ingénieries pédagogiques lui permettant de développer dans les pays du bassin du lac Tchad, des environnements d'apprentissage où les différentes manières d'apprendre se complètent de façon organique et permettent de bien former le capital humain dont il a besoin pour lutter contre l'assèchement du lac Tchad. En conséquence, le P.A.S devrait accorder une importance au concept de capital humain et promouvoir des actions visant à son augmentation substantielle à travers un investissement conséquent.

Références

- Abdouraman, H. (2008). « Le conflit frontalier Cameroun-Nigeria dans le lac Tchad : les enjeux de l'île de Darak, disputée et partagée ». *Cultures et Conflits*, 72, hiver 2008, [En ligne], mis en ligne le 19 mai 2009. URL: <http://conflits.revues.org/index17311.html>. Consulté le 03 novembre 2009.
- Ainley, M.G. (2006). Science, environment and women's lives : integrating teaching and research. In Tripp, P. & Muzzin, L. (dir.), *Teaching as activism. Equity meets environmentalism* (p. 109-119). Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Asante, M. (2003). *Afrocentricity : The theory of social change*. Chicago : African-American Images.
- Batello C., Marzot M., & Touré A.H. (2004). *The future is an ancient lake. Traditional knowledge, biodiversity and genetic resources for food and agriculture in Lake Chad Basin ecosystems*. Rome: FAO.
- Appadurai, A. (2001) [1996]. *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris: Payot.
- Bhabha, H. K. (2007) [1994]. *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*. Paris: Payot.
- Bouchardeau, A. & Lefèvre, R. (1957). *Monographie du lac Tchad. Édition provisoire*. Paris: ORSTOM.
- Bouquet C. (1990). Insulaires et riverains du lac Tchad. *Etude géographique*, 2 vols., Paris: l'Harmattan, 415 + 464 pp.
- Brian, K. (2007). *Les essentiels de l'OCDE Le capital humain Comment le savoir détermine notre vie: Comment le savoir détermine notre vie*. OECD Publishing.
- Cartier, M. (2003). *Aider à bâtir la société du savoir*. Consulté le 20 octobre 2007 sur : <http://www.michelcartier.com>.
- Chakrabarty D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*.
- Carera, M. (1982). Agir sur les causes du mal développement. *Annuaire suisse de politique de développement*, (2), 155-159.
- CBLT. (1972). *Etude des ressources en eau du Lac Tchad, rapport technique*. Rome: PNUD, FAO.
- CBLT., (1998). *Gestion intégrée et durable des eaux internationales du bassin du lac Tchad, assistance préparatoire phase b- ra/ 95/ g48*, financée par la FEM, agence FEM, chef de file PNUD.

- CBLT. (2005). Projet d'appui à l'initiative du bassin du lac Tchad pour la réduction de la vulnérabilité et le risque IST/VIH/SIDA.
- CBLT. (2007). Study on potential linkages between the Oubangui-lake Chad water transfer and gtz project sustainable water management, Lake Chad basin. Commission Report, N'Djaména, 67 p.
- CBLT. (2008). Considération des spécificités régionales. *Plan de gestion du bassin du lac Tchad*, 1 & 2, 288.
- CBLT. (2011). Charte de l'eau du bassin du lac Tchad. *Rapport final CBLT*, 38 p + annexes.
- CBLT. (2012). Rapport de mission d'information et de sensibilisation des populations du lac et de la confirmation du choix des sites d'implantation des infrastructures de pêche, Programme de Développement Durable du bassin du Lac Tchad (PRODEBALT) Diffa, 10 p.
- Le Chapelain, C., & Matéos, S. (2020). Schultz et le capital humain: une trajectoire intellectuelle. *Revue d'économie politique*, 130(1), 5-25.
- Dumont, R., & Mottin, M. F. (1981). Le mal développement en. *Amérique latine, Le Seuil*.
- Fanon, F. (1968). *Les damnés de la terre*. Paris : François Maspero.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Herder and Herder.
- Gleizes, J. (2000). Le capital humain. *Multitudes*, (2), 111-112.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Volume One : Reason and the Rationalization of Society*. Boston : Beacon Press.
- Leff, E. (2005). Savoir environnemental : épistémologie, rationalité et dialogue de savoirs – Enjeux et défis pour l'éducation. In Sauvé, L., Orellana, I. et van Steenberghe, É. (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs* (p. 49-65). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir) no. 104.
- Magrin G. (2007). Le lac Tchad n'est pas la mer d'Aral, *mouvements*, 22 p., disponible en téléchargement à <http://www.mouvements.info/spip.php?article201>.
- Magrin G., Reounodji F., Ngaressesem G., Mbagogo A., & Assouyouiti M. (2010). « Le lac Tchad et N'Djaména: une relation porteuse de développement? », communication au colloque PRASAC-ARDESAC « Savanes africaines en développement. Innover pour durer », Garoua, 20-24 avril 2009, CD Rom Prasac.
- Magrin G. (2012). L'imbroglio territorial du lac Tchad à l'épreuve de l'incertitude hydrologique. *Revue scientifique du Tchad*, 11 (1), 96-113.
- Maley J. (1973). Mécanisme des changements climatiques aux basses latitudes. *Palaeogeog., palaeoclim., palaeoecol.*, 14, 193-227.
- Maley J. (1981). Etudes palynologiques dans le bassin du Lac Tchad et paléoclimatologie de l'Afrique nord-tropicale de 30.000 ans à l'époque actuelle, Paris: ORSTOM (travaux et documents n°129), 586 p. (chap. 2 : le dernier millénaire, pp. 57-131).
- Moura, Jean-Marc (2001). « Sur quelques apports et apories de la théorie postcoloniale pour le domaine francophone », dans: Jean Bessière/Jean-Marc Moura (dirs.), *Littératures postcoloniales et francophonie*, Conférences du séminaire de littérature comparée de l'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris: Honoré Champion, 149-167
- Laymond, P. (2006). *Mal développement et gestion de l'environnement: le cas du Grand San Miguel de Tucuman (Nord-ouest de l'Argentine)* (Doctoral dissertation, Bordeaux 3).
- Said, E. (1980) [1978]. *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris: Seuil.
- Sidibe, S. (1995). *Importations et mal-développement: l'exemple de la Côte d'Ivoire coloniale, 1945-1960* (Doctoral dissertation, Paris 1).
- Smouts, M.-C. (dir.), (2007). *La situation postcoloniale*. Paris: Presses de la FNSP.
- Stoveland consult., «n.d.», gestion intégrée du bassin fluvial. Les défis du bassin du lac Tchad. Vision 2025 – CBLT, Djamaena, 16 p



Na visão particular do desenho,
o holístico da inclusão
In the particular vision of drawing,
the holistic of inclusion

Rafael Bonfim

Universidade de Fortaleza

Rafael Camargo

Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba

ABSTRACT

This article registers the relationship between the perspective of inclusion and design, as a holistic experience for educational processes. It describes the use of comic strips and drawing as an interface that portrays the particularity of characters with disabilities and non-separation, in the relational complexity of the subjects and their analyses.

The project described here took place between 2013 and 2018, in the southern region of Brazil, Curitiba, state of Paraná. The authors of the article work in Education (Teacher) and Project Management (Inclusion Director), and through this publication they seek to reflect on ways to bring the University closer to society, understanding that the gnosiological cycle in which common sense becomes science and science is once again transformed into common sense, or even when educators and students interact in complementarity, in the experience of reflective processes, which reinforce the current need to sensitize individuals to the global challenges of our time and the possibility of new identity ideals.

O presente artigo registra a relação existente entre o olhar inclusivo e o desenho, enquanto experiência holística para processos educacionais. Descreve o uso de tiras em quadrinhos e o desenho enquanto interface que retrata a particularidade de personagens com deficiência e a não separação, na complexidade relacional dos sujeitos e suas análises.

O projeto aqui descrito aconteceu entre os anos de 2013 a 2018, na Região Sul do Brasil, Curitiba, estado do Paraná. Os autores do artigo atuam em Educação (Professor) e Gestão de Projetos (Diretor de Inclusão), e por meio dessa publicação buscam refletir sobre formas de aproximação da Universidade com a sociedade, compreendendo que o ciclo gnosiológico em que o senso comum se torna ciência e a ciência se transforma novamente em senso comum, ou ainda quando educadores e alunos interagem na complementaridade, na vivência de processos reflexivos, que reforçam a necessidade atual de sensibilização de sujeitos frente aos desafios globais de nosso tempo e a possibilidade de novos ideais identitários.

KEYWORDS

Holistic Processes, Communication, Language, New Generations, Diversity.
Processos Holísticos, Comunicação, Linguagem, Novas Gerações, Diversidade.

1. Um pouco sobre um dos criadores

Meu nome é Rafael Bonfim e sou um adulto com paralisia cerebral, quadro consequente de um parto prematuro de seis meses. Durante meus primeiros 90 dias fiquei na incubadora da maternidade na qual nasci, em São José dos Campos, interior do estado de São Paulo.

Nesse tempo, a expectativa clínica não era muito animadora. Eu tinha um comprometimento motor bastante relevante nos membros superiores e inferiores e além disso precisava ganhar peso para vencer uma primeira incerteza: sobreviver ou não. Essa experiência inicial já fez os meus pais encararem o questionamento sobre o futuro, sendo que ele era bem próximo. O grande problema é que essas reflexões sempre terminam com um ar de mais perguntas do que de respostas: Qual o atendimento mais adequado? Será que essas pessoas estão falando a verdade? O que esperar desse atendimento? O quadro melhora? Dá para reverter? Como será a convivência na escola? Como lidar com o *bullying*? E se ninguém entender o que ele ou ela está falando?

Se todo o entorno está voltado ao desenvolvimento e bem-estar daquela pessoa, ela provavelmente terá uma vida saudável e naturalmente irá crescer e envelhecer, como todos nós.

2.1 Personagens com deficiência nos quadrinhos

Ter personagens com algum tipo de deficiência em histórias em quadrinhos não é necessariamente uma inovação. A **Marvel Comics**, por exemplo, já apostou na ideia e lançou nos anos 60 personagens como **Matt Murdock**, o advogado cego que encarna o **Demolidor**, ou ainda **Charles Xavier**, o professor paraplégico com poderes psíquicos e líder dos **X-Men**.

No Brasil, a **Maurício de Sousa Produções** também passou a trabalhar a inclusão em suas tirinhas desde a primeira metade dos anos 2000, com personagens como **Luca**, um garoto que usa uma cadeira de rodas, apelidado pela turminha de **Paralaminha de Rodas**, ou **Dorinha**, a menina com deficiência visual.

Mas e se ao colocar personagens com deficiência em quadrinhos você adicionasse elementos como acidez, mensagens subliminares e um humor mais afiado? E se esses personagens fossem espelhados em pessoas reais e as histórias fossem pensadas por um cartunista e por essas três pessoas com deficiência?



Figura 1: Mirella, Manoel e Rafael formam os Supernormais
Fonte: M. Negraes, M. Prosdócimo, R. Bonfim, R. Camargo (2021)

Esses são os diferenciais dos **Supernormais**, criados por **Manoel Negraes**, **Mirella Prosdócimo**, **Rafael Bonfim** e **Rafael Camargo**. As histórias desses três personagens podem ser conferidas no Facebook, na página oficial dos Supernormais (www.facebook.com/supernormais).

O processo de criação das tirinhas é bastante colaborativo e acontece quase ao acaso. “Durante as reuniões de pauta, comentamos livremente histórias de vida e de repente alguém fala ‘poxa, isso daria uma tirinha!’”, comenta Rafael Bonfim, jornalista e um dos autores e personagem dos Supernormais.



Figura 2: Rodas
Fonte: R. Camargo (2012)



Figura 3
 Fonte: R. Camargo (2012)

Falar sobre inclusão da pessoa com deficiência, indo além dos desafios corriqueiros, como acessibilidade e transporte público, faz dos Supernormais uma iniciativa artística com potencial de apresentar a temática como uma questão ampla, que levanta questionamentos inerentes a qualquer pessoa, independentemente da condição física, intelectual, ou sensorial que ela tenha. “A ideia é dizer que o tema pode fazer parte de qualquer roda de conversa e que está mais presente no dia a dia do que as pessoas imaginam”, ilustra Camargo.



Figura 4
 Fonte: R. Camargo (2012)

3. Os supernormais são resultado também de uma educação inclusiva

Educação inclusiva no Brasil hoje tem respaldo na lei. A legislação brasileira protege famílias e crianças com deficiência da discriminação, pelo menos em um momento inicial, de educadores, educadoras, diretores e diretoras de escolas, que eventualmente podem negar a matrícula de um aluno com deficiência em seus

colégios. Esse amparo legal não foi estabelecido de uma única vez, muito menos em um único ano. A inclusão de alunos com deficiência no Brasil é o resultado de mais de 50 anos de elaboração de diferentes instrumentos regulatórios, que ao longo do tempo também evidenciaram uma evolução na maneira de abordar e conduzir a inclusão em sala de aula.

Ao observar os marcos listados a seguir, é possível perceber que o Brasil foi se consolidando aos poucos na direção de integração em convivência entre alunos com deficiência e alunos sem limitações.

3.1 Legislações brasileiras

- Constituição Federal – 1988 - O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
- Lei n.º 8.069 – 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei n.º 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
- Lei n.º 10.172 – 2001 - O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2006. Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas, está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – 2007. No âmbito da **Educação Inclusiva**, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008. Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
- Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014. A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

A trajetória histórica demonstrada acima evidencia um movimento que trouxe também novos desafios aos campos educacionais, com ênfase à abertura de pro-

fessores e professoras para fazerem a inclusão de alunos com deficiência acontecer de forma genuína em suas salas de aula.

Mesmo com todo o respaldo da legislação, o principal elemento para uma inclusão verdadeira está na abertura e na vontade de vários lados participantes trabalharem juntos, inclusive, o próprio aluno. Além da disposição positiva diante do tema, é importantíssimo lembrar da necessidade de se ter ferramentas adequadas para o trabalho de uma educação inclusiva. É possível ter em uma mesma sala alunos com limitações diferentes, passando por deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais.

4. O desenho como interface inclusiva

O ser humano desenha. Variações genéticas tornaram o *Homo sapiens* mais hábil que os demais em nossa espécie, adquirindo a habilidade da criação, ou seja, a capacidade de desenvolvermos as próprias visualidades, narrativas, projeções de si e do mundo ao entorno. Registrando que a escrita desse texto se inicia em meio a uma pandemia global, na qual nunca em nossa civilização projetamos tanta visualidade informacional. Gráficos e mais gráficos, correlações cartográficas de diversos países, ilustrações de comportamento viral, que auxiliam na compreensão de processos científicos à população.

A facilitação e a popularização de processos científicos nunca se fizeram tão necessárias, senão urgentes. A abrangência informacional se tornou necessidade à manutenção da saúde coletiva planetária. Uma espécie de grande unicidade visual do problema a ser enfrentado por todos, em que a imagem e seu potencial de universalização ampliam a eficiência da informação.

Enquanto crianças, primeiro esboçamos, por meio de grafismos experimentais e de descoberta, a magia em percebermos que temos o controle na relação de duas superfícies (lápiz e papel/varinha de madeira e areia), e que isso reflete a consciência humana em uma microação. Antes, desenhamos imagens, depois a construção cultural e abstrata da linguagem molda formas em diversas línguas, como símbolos de uma percepção ideativa na comunicação com o entorno. Uma criança que nasce no Oriente Médio passa a criar abstrações formais de linguagem, diferente de uma criança que aprende a linguagem escrita do lado Ocidental do Planeta Terra. Ambas podem representar, no desenho e de forma muito parecida, a tentativa de copiarem uma árvore, um pássaro, outro ser humano, mas estarão distantes na compreensão visual e mais abstrata da linguagem escrita. As idiosincrasias locais e a dialogicidade com o entorno moldam nosso pensar gráfico.

Para P. Jenny (2014, p. 13), autor que trabalha com novas formas de se ver o desenho, bem como fortalecer o olhar criativo nas pessoas, a percepção das formas e a relação entre as pessoas e seus ambientes sugere o descobrimento de pontos de vista não convencionais, que devem ser pré-requisitos à produção de nosso patrimônio cultural individual. O desenho, por meio de sua própria lógica e necessidade, uma mensagem.

Ao desenharmos, por meio de uma contemplação íntima diferenciada e única, revelamos subjetivamente as variações de nossas vivências, fragmentos da perspectiva como vemos o mundo. Dentro do campo da percepção, ao desenharmos, Peter Jenny reflete sobre a importância da ignorância ao criarmos. Para ele, a ignorância é imprescindível quando uma sobrecarga de impressões recai sobre nós, uma vez que o quando e o porquê mudam a cada caso.

Nesse conceito, segundo o autor, ninguém deveria acreditar que as imagens surgem sozinhas, intuitivamente, pois é importante a necessidade de conteúdo que antecede o ato de desenhar. A ignorância sugerida não pergunta necessariamente o que os outros estão fazendo de errado, ela apenas admite que alguém possa se perguntar: o que eu quero? Com isso, refere-se à ignorância ao desenhar, não como estupidez, e sim àquela que produz um espaço livre do pensar (P. Jenny, 2014, p. 194).

Enquanto processo de escrita que busca a própria consciência, parece-me interessante compartilhar a visão de Peter Jenny, o qual conclui que não sabemos que modelos definem nosso pensamento, mas indica que “existimos mais” quando percebemos a nós mesmos, quando refletimos a partir de imagens. Como exemplo, ainda sugere: ao desenharmos familiares. Retratos têm origem em nosso próprio afeto. Pintar alguma coisa “de dentro para fora”, diante da qual os olhos se fecham. Por meio do desenho, o autor busca transformar fantasia em conhecimento, mas alerta que aqueles que estão com os olhos fechados não queiram entender. Padrões estabelecidos parecem prejudicar a crítica visual que pode reconsiderar como o desenho é visto enquanto possibilidade de formação pessoal.

4.1 O desenho na relação pensamento e linguagem

Os processos que movimentam a linguagem desempenham grande papel para melhores fluxos de pensamento. Segundo Vygotsky (2009), quando se refere aos métodos de investigação, em sendo difícil e complexo, o material verbal, a linguagem interior realiza um trabalho que contribui para uma melhor fixação e unificação da matéria apreendida.

Vygotsky sugere que existem duas principais correntes de análise psicológica quando analisada a relação pensamento e linguagem. O primeiro método poderia, segundo ele, ser denominado decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos (DTC-E), sigla sugerida pelo pesquisador, e exemplifica o que poderia ser comparado à análise da água, em hidrogênio e oxigênio, sem explicar as propriedades ao todo.

A análise dessa modalidade, se aplicada a formações psicológicas integrais, também não é análise capaz de nos elucidar toda a diversidade concreta, toda a especificidade daquelas relações entre palavra e pensamento que encontramos nas observações cotidianas quando acompanhamos o desenvolvimento do pensamento discursivo na fase infantil, o funcionamento desse pensamento nas suas formas mais variadas (Vygotsky, 2009, p. 6).

Para ele, essa forma de análise aplicada pela psicologia provoca profundos equívocos ao ignorar o momento de unidade e integridade do processo, ao substituir as relações internas de unidade pelas relações mecânicas externas. Cita a própria palavra, que representa uma unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém o conjunto do pensamento discursivo. O significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu veículo material.

Ainda para Vygotsky, o momento decisivo em toda a teoria do pensamento e da linguagem foi a substituição dessa análise por outro tipo de análise, qualificada como análise que decompõe em unidades a totalidade complexa (DTC-U), sigla sugerida pelo pesquisador. Para o autor, a chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química, mas o estudo das moléculas e do movi-

mento. Deve-se substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise, que desmembra em unidades, sendo a unidade o aspecto interno, o significado. O significado é parte inalienável da palavra como tal e pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado, a palavra não é palavra, mas som vazio.

Segundo Vygotsky, fica evidente que, na investigação de problemas dessa natureza, o método de análise semântica ajuda a esclarecer a natureza do pensamento verbalizado e da linguagem. A função da linguagem é a comunicativa, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. A intenção de transmitir ideias e vivências exige necessariamente um sistema de meios como a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (Vygotsky, 2009, p. 11). O autor cita ainda importante pensar de Edward Sapir sobre psicologia da linguagem, quando diz que “[...] para tornar-se comunicável ela deve ser inserida numa determinada classe que, por acordo tácito, a sociedade considera como unidade, uma determinada classe de estados conhecidos pelo interlocutor. É por isso que um objeto inteiro é incomunicável para crianças que ainda não dominam certa generalização.

Enquanto pesquisador e profissional de ilustração há cerca de vinte anos, realizando muitos trabalhos para grupos educacionais, evitando as certezas que condicionam um pensamento taxativo, permito-me perceber que o uso do desenho nos contextos da educação fortalece o exercício de construção dessas unidades sugeridas por Vygotsky. Materializamos o pensamento antes por meio da imagem/desenho do que a abstração da escrita. Construimos paralelos gerais associativos ao que vemos e ouvimos anteriormente ao aprendizado de línguas.

Com base em vivência própria, parece-me correto dizer que o desenho é uma interface de construção de afeto, em especial às crianças. A resposta do adulto é um dos primeiros fenômenos de expressão que demonstram à criança que o grafismo ilustrado/desenhado tem interferência no mundo ao seu entorno. Um processo dialógico que constrói o autor na relação colaborativa e constante com o meio ambiente.

Cito uma experiência que vivi, cerca de 14 anos atrás, enquanto trabalhava como professor voluntário em uma organização não governamental. Ao iniciar uma atividade de desenho livre, com crianças entre 5 e 10 anos de idade, uma delas se escondeu embaixo da mesa e passou a rabiscar de preto toda a folha. Permaneceu em silêncio, isolada, até que eu a visse embaixo da mesa. Fui até ela e iniciei um diálogo, a fim de entender o gesto do menino que, na sequência, afastou-se do grupo. Mais tarde, a assistente social da instituição me disse que aquele menino havia sido muitas vezes abusado e, portanto, afastado da família devido aos maus-tratos.

A falta de afeto, a experiência vivida e a dor sentida manifestavam-se no grafismo ilustrado pela criança. O uso do desenho/imagem como manifestação humana subjetiva, de metanarrativa, de expressão própria, sempre aconteceu, desde os primeiros registros pré-históricos até a atualidade hiperinformacional. Nosso imagético coletivo como registro de nossas jornadas, sendo a arte e a educação os ambientes nos quais isso se manifesta com possíveis análises.

4.2 O desenho na origem do humano

Em francês, *dessin*, desenho, rima com “destino” e *dessiner*, desenhar, rima com *destinée*, sina. O que Paul Ricoeur (G. Cagnet, 2013, p. 9) chama de identidade narrativa demonstra a dimensão narrativa no ato de desenhar.

Todos nós, em determinado momento, recorreremos ao desenho enquanto crianças ou adolescentes, como um encontro do funcionamento psíquico, com a angústia, como mecanismos de adaptação, mas também, segundo Georges Cagnet (2013), as produções gráficas tornam-se suportes de relação.

Para psicólogos ou psicanalistas, o desenho surge como um espelho da organização e dos conflitos intrapsíquicos do sujeito. Para o professor, identifica-se a evolução em comparação com o desenvolvimento médio; para as famílias, o desenho funciona como um presente que evoca o universo interior, a magia da infância, mas também a capacidade de ficar sozinho face ao imaginário.

O desenho infantil precisa de incentivo, olhares e interpretações para nascer e prosperar; ele não existe fora da cultura, fora da interação com o outro. A importância do desenho na educação refere-se a considerar este momento de desenvolvimento físico e psicológico do ser humano como um chamado à expressão do eu, à criação e à liberdade na interação com os outros. A compreensão em incentivarmos ambientes ao redor que incentivem a prática do desenho no contexto educacional pode contribuir com uma maior expressão coletiva e compartilhamento de angústias, dores e crescimento pessoal, por meio de um suporte gráfico. Para Cagnet, o desenho é um precioso indicador do funcionamento psíquico e das capacidades de resiliência ou desistências.

O universo criado pela imaginação, fora do mundo, é anterior à toda representação externa. Transformação de fantasias psíquicas para o papel ou suportes/interfaces digitais. O material do psiquismo é retraduzido no real, no entanto, Cagnet ressalta que não existe a construção de um e depois a realização do outro, mas, sim, o desenvolvimento conjunto entre o imaginário e o real da produção. Faz-se uma analogia ao que Freud (1925) analisava quanto à produção artística e literária, invocando “o reino da imaginação” como uma reserva organizada durante a passagem, dolorosamente sentida, do princípio de prazer ao princípio da realidade, a fim de oferecer um substituto à satisfação instintiva à qual é preciso renunciar na vida real. Essa afirmação de Freud identifica a expressão por meio do desenho: o imaginário, reserva de desejo, de prazer, e o real, compartilhável.

Nossas primeiras tentativas ao desenharmos acontecem quando a criança mostra traços aos adultos (geralmente pais e professores), que associam aquele traçado a uma representação de coisas. Essa interação, Luquet (2013) *apud* Cagnet (2013) chama de “realismo fortuito”, momento em que a criança tentará primeiro repetir e depois dominar. Ao não conseguir sempre repetir ou atingir os objetivos, tem-se um “realismo falhado”, que sugere novas descobertas e interpretações.

Grande parte das qualificações entre “desenhar bem” e “desenhar mal” parece acontecer como desdobramento dessa analogia com o real figurativo ou busca por imitar a realidade, e que se estende até a vida adulta, transformando-se em julgamento estético, geralmente depreciativo quanto à capacidade individual de expressão gráfica. O desenvolvimento intelectual comparado ao desenvolvimento grafomotor. Muitas crianças abandonam o desenho quando se dão conta da crescente distância entre sua capacidade gráfica e seu desejo de expressão. Pais e professores reforçam esse abandono quando julgam esteticamente a produção visual de alunos, com base em um parecer de que o resultado deve “imitar” a realidade e, com isso, bloqueiam um maior desenvolvimento da sensibilidade, do sentimento do belo e da criatividade. O grupo de pessoas próximas é essencial para o desenvolvimento da produção gráfica humana.

5. O desenho à mão

Segundo Lorenz (1990, p. 263), cada forma de adaptação animal pressupõe que o sistema tenha adquirido um conhecimento do ambiente externo com o qual a estrutura corpórea e as suas funções se relacionam. Cada adaptação se relaciona e reflete o ambiente externo. A barbatana do peixe reflete as propriedades físicas da água, o casco do cavalo, o terreno.

Em continuidade ao que sustenta Konrad Lorenz, Giuseppe di Napoli (2004, p. 3) argumenta que também é possível acrescentar que a asa, pela leveza de sua “arquitetura”, também reflete as propriedades do ar. Descreve também as três principais formas de adaptação, ligadas à locomoção/deslocamento animal: o *sauromorfismo*, realizado por répteis; o *ornitormorfismo*, locomoção utilizada pelos pássaros; e, a terceira, o *bípede* humano. Segundo o professor Giuseppe di Napoli, na evolução que conduziu parte dos répteis a orientar-se até a locomoção bípede, acontece algo “fantástico e singular” no tempo. Primeiro alguns répteis bípedes, os *ornitormorfis*, vestiram-se de penas, enquanto uma parte dos quadrúpedes eretos, os *terormorfis*, revestiram-se de pele. Nas duas direções evolutivas, a articulação anterior (ossos) ganha destinos diferentes: no primeiro caso, uma adaptação locomotora no voo, primeiro planando, depois batendo as asas.

Na segunda, ocorre gradual emancipação da locomoção, evoluindo para uma pressão convergente e manipulação de alimentos.

Para Giuseppe di Napoli (2004), devemos compreender a forma da mão para podermos entender nosso caminho evolutivo e seu funcionamento, em relação ao esqueleto dos organismos vertebrados que evolutivamente chegam até o homem. Os estudos sobre as relações morfodinâmicas não são novos e têm por meio dos desenhos de Leonardo da Vinci os primeiros comparativos entre estruturas esqueléticas e estudos de anatomia.

O aperfeiçoamento funcional constitui a base do desenvolvimento das habilidades. A pressão do “pinçar”, na relação entre o polegar e o dedo indicador, é vista como uma habilidade extraordinária, capaz de uma infinidade de tarefas, desde podermos segurar com força até uma delicada e precisa pressão digital. Esse avanço está relacionado ao desenvolvimento do cérebro e consequentemente à capacidade de propormos comportamentos não estereotipados, mas predispostos a utilizarmos as mãos em habilidades sempre novas.

Segundo Giuseppe di Napoli, no âmbito de uma teoria biogenética mais ampla, encontramos na ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) e na filogênese (evolução da espécie: a história) três primordiais e fundamentais movimentos da mão:

- **Primeiro movimento:** de abertura da mão. É um gesto simbólico, sendo na filogênese o preciso momento em que o quadrúpede conquista a posição ereta e levanta as mãos aos céus, permitindo ao corpo inteiro irradiar-se. No *Homo Erectus*: abre o espaço e move o tempo.
- **Segundo movimento:** o tocar, apertar e agarrar compreendem o segundo movimento. Se com o primeiro gesto se abre a afirmação do ser, o segundo sugere o aprender, o agarrar a impressão sensível do mundo.
- **Terceiro movimento:** reflete sobre os outros dois. Refere-se à atividade teórica, em virtude da qual busca compreender e contemplar o sentido de sua relação com o mundo.

O autor faz ainda alusão aos três movimentos cósmicos de Aristóteles: do centro, do entorno ao centro e próximo ao centro, e visualiza também a forma simbólica sobre três concepções de espaço, sob as quais o homem pré-histórico organizava a vida coletiva (Di Napoli, 2004, p. 8). A percepção do mundo de um homem tecnologicamente mais avançado está conectada à construção de um microcosmo, a cidade, na qual quais percursos estruturais “desenham a ordem do espelho de um macrocosmo ideal”.

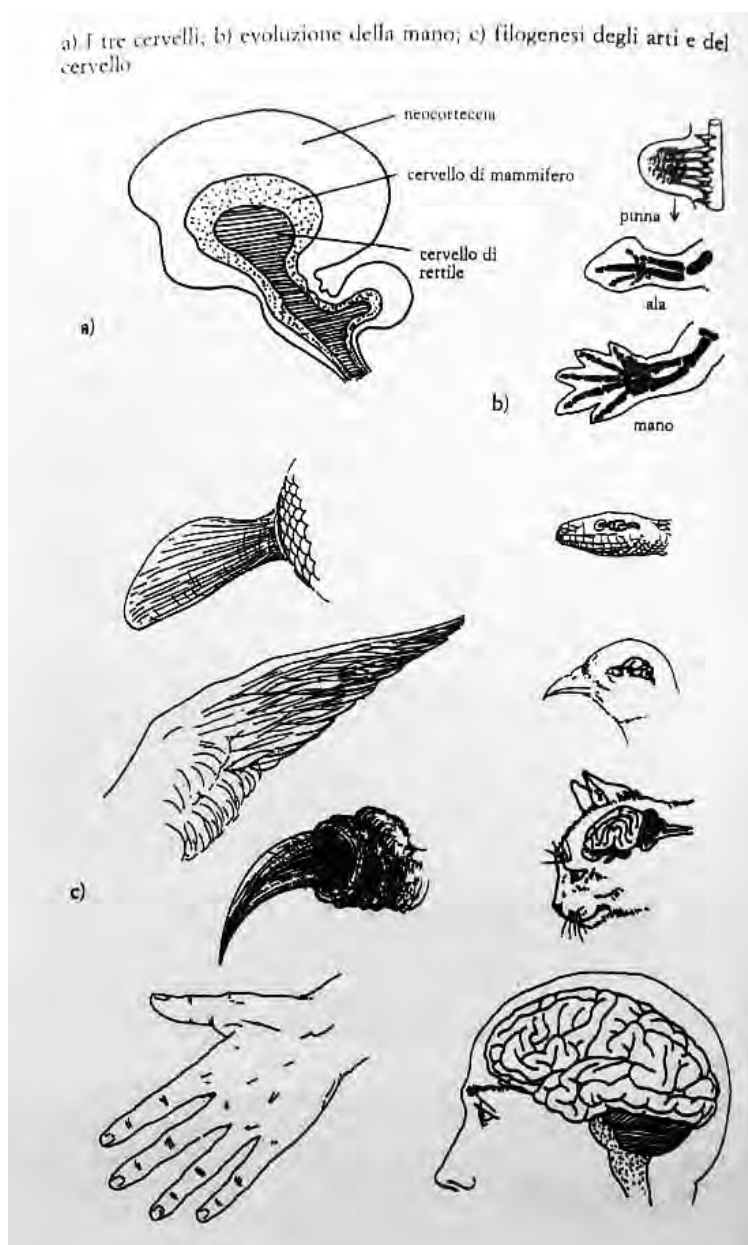


Figura 5 – O cérebro e as mãos – Fonte: Di Napoli.

a) Os três cérebros; b) evolução da mão; c) filogênese das articulações e do cérebro

Segundo o biólogo Paul D. Maclean (Figura 5) (Napoli, 2004, p. 10) e a teoria dos três cérebros, com a qual nosso cérebro é organizado hierarquicamente na sobreposição de diversas idades filogenéticas, cada uma delas autossuficientes e capazes de operar de modo independente, respondendo às exigências de situações específicas. Qualquer um dos “três cérebros” tem características neurofisiológicas e competências psíquicas peculiares, memórias particulares e um senso próprio de tempo e espaço. Maclean assim descreve:

- a. O cérebro dos répteis, dos comportamentos inatos e instintivos, dos reflexos não condicionados, dos movimentos derivados da memória ancestral. Coordenam a maior parte dos comportamentos de interação, à rotina de situações recorrentes, aos rituais que seguimos ao longo do dia.
- b. O cérebro dos mamíferos antigos (sistema límbico) refere-se à organização das atividades somatossensitivas, dos comportamentos adaptados adquiridos, aos reflexos condicionados e às percepções sensoriais. Desenvolve um papel importante na elaboração das emoções e dos sentimentos fundamentais de autoconservação e de reprodução da espécie.
- c. O neocórtex, nos mamíferos mais recentes, refere-se ao desenvolvimento mais alto das atividades cognitivas mais complexas, de associação, da imaginação, da abstração e aspectos simbólicos.

O estudo da teoria dos três cérebros foi compartilhado e variadamente reformulado por outros estudiosos de áreas diversas. Este estudo escolheu entre outros, a seleção e os textos do professor Giuseppe Di Napoli, referência mundial no que se refere aos estudos humanos relacionados ao ato de desenhar. Como exemplos na sequência de desenvolvimento dessa teoria, o psicólogo Alexander Romanovic Luria (Di Napoli, 2004, p. 11) descreve a organização do cérebro em três principais unidades funcionais: a primeira, que regula o tom, a vigília e os estados mentais; a segunda focada na recepção, sobre a percepção e o armazenamento das informações, das auditivas às visivas; e, por fim, a terceira, responsável pela programação, regulação e verificação das atividades motoras e intelectuais.

Como proposta relacionada ao desenvolvimento de uma teoria artística (também em associação ao conceito dos três cérebros de MacLean), Eric Jantsch refere-se ao cérebro reptiliano como a *mente organismica*, que coordena a expressão nas formas mais elaboradas de arte; ao cérebro dos mamíferos antigos, atribui à mente reflexiva e produtiva, no comando da construção da imagem do mundo externo e sua imitação; enquanto ao neocórtex do homem atual refere-se à mente autorreflexiva, que comanda os conceitos abstratos, as previsões, as visualizações mais criativas, o pensamento simbólico e o lógico; a arte abstrata e atividades mais espirituais.

Concluindo com outra teoria epistemológica do austríaco Karl Raimund Popper, também em analogia ao conceito (tripartição) dos três cérebros, citada na seguinte ordem: 1) O mundo dos objetos físicos; 2) O mundo das experiências subjetivas; 3) O mundo dos produtos da mente. Esses três mundos representando a universalidade da linguagem humana, desde sua origem mais remota:

- representa o mundo externo dos objetos;
- expressa o mundo interior do sujeito;
- visualiza o mundo descrito dos conceitos.

O desenvolvimento de atividades à mão desenvolve faculdades cognitivas fundamentais, como a memória, a imaginação e a linguagem. Para Leroi-Gourhan (Di Napoli, 2004, p. 39), em texto sobre o gesto e a palavra:

A atividade manual é uma estreita relação com o desenvolvimento e equilíbrio das zonas cerebrais que nos interessam [...]. Não saber fazer nada com as próprias mãos [...] não pensar com os próprios dedos equivale a fazer menos de uma parte do pensamento filogenético humano.

A mão é dotada de uma ilimitada predisposição a aprender e seguir múltiplas atividades, centradas na relação olho-mão-cérebro, que permitiu ao ser humano o desenvolvimento de uma particular forma de inteligência produtiva. O saber fazer por meio das mãos implica em diversos tipos de conhecimento e pelo menos três habilidades particulares:

- a primeira, do tipo operacional-produtiva e técnico-executiva, comporta o conhecimento de normas precisas, procedimentos e operações técnicas;
- a segunda, do tipo crítico reflexivo, indica que ao longo do caminho se saiba avaliar e medir criticamente o procedimento adotado e a relação ao resultado pré-fixado;
- a terceira, do tipo criativo, assume sempre que dificuldades inesperadas são enfrentadas e torna-se necessária para medir o *como fazer* com o *que fazer*.

5.1 A escrita à mão

Hoje, nosso hábito regular de escrita consiste principalmente de mensagens de texto, digitação, tecnologia de tela de toque e ativação de voz, com um pouco de coisas mais elaboradas aqui e ali. A escrita manual é reservada para cartas pessoais ocasionais ou notas rabiscadas.

A autora Angela Webb traz a seguinte questão: a caligrafia como forma de produção de texto ainda é relevante? Afinal, pressionando-se as teclas de um teclado ou falando em um microfone podemos produzir um *script* legível de forma simples e organizada, rápida e relativamente sem esforço, por que nos preocuparíamos com a caneta? Um breve vislumbre dos desenvolvimentos recentes pode lançar alguma luz aqui. Na virada do século 21, era comum acreditar que as chances de sobrevivência da escrita à mão eram remotas. A tecnologia estava se desenvolvendo rapidamente em novas áreas que talvez não tivéssemos imaginado possíveis. A caligrafia estava começando a parecer um pouco fora do lugar.

Ainda para Angela Webb, mesmo que os modos de produção escrita entre adultos estivessem mudando, permanecia o fato de que na educação – escolas e universidades – o uso da caligrafia não só não estava em declínio, mas ainda era a norma. Mesmo em uma pesquisa de 2014, 94% dos adultos e 86% dos empregadores acreditam que a caligrafia é uma habilidade vital para os jovens.

Surpreendentemente, também foi descoberto em 2016 que as crianças do ensino fundamental ainda passam 50-60% do dia em tarefas de caneta e papel e que apenas 10-17% dos alunos do ensino médio usam a tecnologia como seu modo de entrega de texto no dia a dia.

Como conclusão, Angela Webb reflete o fato de parecer haver uma incompatibilidade entre o que esperávamos e o que estava realmente acontecendo. Os

resultados da pesquisa podem nos ajudar a entender as possíveis explicações para essa contradição¹.

5.2 O que é a escrita à mão?

Para a Associação Nacional de Escrita à Mão (*National Handwriting Association*), localizada no Reino Unido, as questões introdutórias são: uma arte antiga ou uma ferramenta moderna? Uma habilidade universal ou algo pessoal? É algo que pode ser dado como certo ou uma habilidade que muitos lutam para dominar?

Segundo a Associação, no texto introdutório da entidade, a escrita à mão pode ser algumas ou todas essas coisas. Para alguns, é puramente uma forma de arte, na qual a limpeza e a precisão da apresentação são o foco principal. Para outros, precisa ser uma ferramenta funcional, que lhes permita colocar ideias no papel, sem esforço e rapidamente. Aqui, a aparência do *script* é menos importante do que a fluência do *script*. Para todos nós, há momentos em que precisamos escrever à mão para um propósito e momentos para outros.

Nossa caligrafia é muito pessoal, ou seja, uma parte de nossa autoimagem e uma expressão de nossa personalidade, assim como a maneira como nos vestimos e nos apresentamos. Todos nós temos uma opinião sobre como a nossa letra aparece para os outros e, às vezes, gostaríamos que essa imagem fosse diferente.

Ainda para a entidade, a escrita à mão é um meio de expressar a linguagem, assim como a fala, e também deixa um traço duradouro. Alguns chamam de “Linguagem à Mão”, sendo uma forma física de expressar pensamentos e ideias e um meio de comunicação com outras pessoas.

Fazer marcas é básico para os humanos. A representação simbólica para outros interpretarem é exclusivamente humana e sabe-se que as pessoas se dedicaram à escrita desde que as pinturas rupestres foram descobertas. Porém, a Associação Nacional de Escrita à Mão descreve que a produção dos símbolos de qualquer sistema de escrita não é algo que ocorre naturalmente, como caminhar ou pular. Não podemos escrever a menos que tenhamos sido ensinados a fazê-lo, fato que às vezes é ignorado. Para a instituição, as formações dos símbolos dentro de cada sistema de escrita têm padrões de movimento ideais e as relações espaciais entre os símbolos e as convenções direcionais na página devem ser comunicadas entre as gerações.

Concluem alertando que a caligrafia é uma habilidade muito complexa a ser dominada, que envolve componentes linguísticos, cognitivos, perceptivos e motores, os quais devem ser coordenados de forma integrada. Embora não tenhamos valor, algumas pessoas, jovens e idosos, acham a caligrafia muito difícil de executar e sentem que precisam de ajuda para aperfeiçoar a habilidade. O apoio daqueles com conhecimento e experiência é quase sempre apreciado.

Escrever é ser humano².

1 National Handwriting Association, *About Handwriting*, <https://www.bl.uk/history-of-writing/articles/why-handwriting-is-still-essential-in-the-keyboard-age>. (último acesso: 21 de fevereiro de 2021).

2 Weber, A. *Why handwriting is still essential in the keyboard age*, <https://nha-handwriting.org.uk/handwriting/>. (último acesso: 21 de fevereiro de 2021).

5.3 Tecnologias modernas para aprender a escrever

Pesquisando os estudos de Ewan Clayton (2019), o devido autor/professor acredita que aprender a escrever é um processo que pode durar a vida toda. Os sistemas de escrita estão sempre em desenvolvimento e refletem as maneiras como nós e o mundo ao nosso redor mudamos. A tecnologia moderna está tendo um impacto de várias maneiras. Na China e no Japão, há cada vez mais relatos de “amnésia das letras” (Tadmor, 2017) à medida que mais e mais pessoas escrevem eletronicamente usando teclados em telefones celulares e computadores em vez de escrever caracteres à mão. Isso pode ser comparado a quantos de nós costumamos esquecer como soletrar por causa de nossa dependência de textos preditivos e corretores ortográficos.

Clayton exemplifica, ilustrando o Pinyin (literalmente “soletrar som”), que permite aos escritores chineses soletrarem os sons dos caracteres em letras romanas e então o *software* converte as sequências de letras em caracteres. Bopomofo (ou Zhuyin fuhao) é um sistema que faz o mesmo usando uma forma de taquigrafia baseada em caracteres. Isso significa que as pessoas não precisam mais escrever os personagens todos os dias.

Nos EUA, a introdução da tecnologia de teclado de computador levantou a questão de saber se aprender a escrever a escrita cursiva ainda é útil. De 2010 em diante, o Currículo Básico de Inglês do governo federal dos EUA não exigia mais o ensino de escrita cursiva; imprimir *script* por si só seria suficiente. Na Europa, a Finlândia seguiu o exemplo.

Apesar de tudo isso, o mais novo *software* de computador investe progressivamente no reconhecimento de caligrafia. A Apple, por exemplo, entrou com um pedido de patente para criar uma caneta que pode escrever no ar, que permitiria aos usuários escrever e desenhar em 3D – algo que um teclado não pode fazer – enquanto permite que dispositivos digitais tenham a flexibilidade de escrever em qualquer roteiro.

Segundo Clayton, à medida que a computação se torna cada vez mais miniaturizada, a escrita à mão que está passando para as plataformas digitais pode se tornar uma das principais formas de interagirmos, potencialmente substituindo os teclados³.

Conclusão

Ao mencionarmos as ferramentas e nossa experiência correlacionando desenho e inclusão, compartilhamos exemplos de vida, uso de tecnologias assistivas ou mesmo o desenho, que pode auxiliar no processo de comunicação de alunos que eventualmente têm desafios conectados à comunicação verbal, ou ainda, facilitar a comunicação de alunos com surdez, ou deficiência auditiva, que eventualmente não têm domínio de leitura labial.

Por fim, sugerimos que o desenho pode integrar alunos ou alunas que tenham eventualmente desafios conectados à socialização ou à aprendizagem, ou ainda alunos e alunas com limitações de locomoção que possam necessitar de adaptações arquitetônicas para acessar com autonomia e independência qualquer espaço educacional.

3 Ewan, C., *Learning to write*, <https://www.bl.uk/history-of-writing/articles/learning-to-write>. (último acesso: 15 fevereiro de 2021).

A inclusão com base em atitudes pode construir uma ponte muito sólida entre a pessoa com deficiência e o ambiente com o qual ela precisa interagir. O aspecto mais fascinante da inclusão atitudinal é ela ter como principal alicerce as relações e interações humanas. Ela é a manifestação concreta de atitudes de respeito, empatia, esforço conjunto e ausência de discriminação. Ao transferir esse conceito para sala de aula, fica evidente a importância de se encarar a educação inclusiva como uma vivência formada por várias partes, como espécie de análise sistêmica e holística.

Ao colocar em prática os conceitos conectados à representatividade por meio do desenho, é possível também dar força à inclusão em sala de aula, pautada no acolhimento e nas atitudes de alunos, alunas, professores e professoras. O desenho traz à tona a possibilidade de representatividade de maneira livre, criativa, ao mesmo tempo em que se conecta a referências que se conhece.

Um exercício simples de desenho da rotina de uma turma pode trazer vivências de amigos com e sem deficiência, que convivem juntos de maneira integral, fazendo parte da mesma narrativa e contribuindo igualmente para a representação da realidade naquela obra de ficção pontual desenhada. Essa reflexão nos leva por fim ao ambiente da educação holística do indivíduo.

Referências

- Chartier, R. (1988). *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Clayton, Ewan. (2021). *Learning to write*, <https://www.bl.uk/history-of-writing/articles/learning-to-write>. 15.02.2021.
- Clayton, E. (2021). *Note-takers: our obsession with facts, figures and lists*, <https://www.bl.uk/history-of-writing/articles/notetakers-our-obsession-with-facts-figures-and-lists>. 15.02.2021.
- Di Napoli, G. (2004). *Disegnare e conoscere. La mano, l'occhio, il segno*. 1. ed. Torino: Giulio Einaudi.
- Duchamp, M. & Courbet, G. (2021). *Exposição na Society of Independent Artists de Nova York*, 191, <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.201108031005157-00>. 21.02.2021.
- Freud, S. (1996). *“O mal-estar na civilização”*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. XX. Rio de Janeiro: Imago.
- Goethe (1842). *Botânica, Le Metamorfosi dele piante, ano*. Milano: Editora Pirota.
- Heidegger, M. (2003). *Um caminho para a linguagem*. Petrópolis: Vozes.
- Jenny, P. (2014). *Como desenhar de forma errada*. Tradução Denis Fracalossi. 1. ed. São Paulo: Gustavo Gili.
- Luquet, G. H. (1969). *Le dessin enfantin*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1977. Tradução portuguesa: O desenho infantil. Porto: Minho.
- Mandel, L. (2006). *Escritas, espelho dos homens e das sociedades*. São Paulo: Editora Rosari.
- Moraes, M. C. (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Maria Cândida Moraes, colaboração de Juan Miguel Batallero Navas. Campinas, SP: Papirus.
- National Handwriting Association. *About handwriting*, <https://www.bl.uk/history-of-writing/articles/why-handwriting-is-still-essential-in-the-keyboard-age>. 21.02.2021.
- Ponty, M. (1965). *A fenomenologia da expressão*. Milano: Il Saggiatore.
- Ruskin, J. (2012). *Elementos do Desenho*, Associação Nacional de Biblioteca Nova Iorque e Chicago, Editora Publicações Dover.
- Tadmor, U. (2017). *Character amnesia*, <https://linguisticsblog.brill.com/2017/05/22/character-amnesia>. 21.02.2021.
- Todos pela educação. *Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão*.

<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. 21.04.2021.

Vandermeulen, D. (2020). *Sapiens: Uma história em quadrinhos*, v. 1: o nascimento da humanidade. Yuval Noah Harari (Adaptação), Daniel Casanave; cores de Claire Champion; tradução de Érico Assis. 1. ed. São Paulo: Quadrinhos na Cia.

Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Webb, A. (2021). Why handwriting is still essential in the keyboard age, <https://nha-handwriting.org.uk/handwriting/>. 21.02.2021.



Fattori motivanti nella formazione permanente: la perseveranza come studio di caso

Motivating factors in lifelong learning: perseverance as a case study

Francesco Maria Melchiori

Università Niccolò Cusano – Telematica Roma

Antonella Crapis

Università Niccolò Cusano – Telematica Roma

Roberto Melchiori

Università Niccolò Cusano – Telematica Roma

ABSTRACT

Non-cognitive factors can generate lack of interest and consequent low motivation to invest in one's skills after the formal educational period, such as for inclusion in training/lifelong learning pathways or for achieving academic or work success. One particular non cognitive-factors, the construct of grit (perseverance), defined as the tenacity to persist in the face of challenges and difficulties in order to achieve desired results, was measured through a psychometric instrument administered to adults enrolled in vocational courses at a CPIA (n = 127). The research hypothesis (H1) is that Grit is a construct to be operationalized differently for this type of population, precisely because at an advanced stage of life, individuals possess varied self-control, conscientiousness, and above all, a diverse ability to achieve long range goals over time. As hypothesized, the results obtained highlight that the Grit-Short Scale is inconsistent ($r = 0.404$) and possesses poor construct validity, making it necessary to revise or develop from scratch a more appropriate psychometric measurement tool to be able to intervene to support the activities of individuals in adulthood and older for whom the presence of perseverance is a valuable resource in reaching wellbeing.

I fattori *non cognitivi* possono causare la mancanza di interesse e la conseguente scarsa motivazione ad investire sulle proprie competenze dopo il periodo educativo formale, ad esempio per l'inserimento nei percorsi della *formazione/apprendimento permanente* o per il raggiungimento del successo accademico o lavorativo. In particolare, il *costrutto* della *perseveranza (Grit)*, definito come la tenacia nel persistere di fronte a sfide e difficoltà per raggiungere i risultati desiderati, è stato prescelto per essere misurato attraverso uno strumento psicometrico rivolto a degli iscritti (n = 127) ai corsi di professionalizzanti di un CPIA. L'ipotesi di ricerca (H1) è che la Grit sia un costrutto da operazionalizzare in modo diverso per questo tipo di popolazione, proprio perché in una fase di vita avanzata gli individui possiedono un autocontrollo, una coscienziosità e soprattutto una capacità di raggiun-

gere obiettivi a lunga distanza temporale differente. Come ipotizzato, i risultati ottenuti evidenziano che la Grit-Short Scale non è coerente ($r = 0,404$) e possiede una scarsa validità di costrutto, e questo rende necessaria la revisione o lo sviluppo ex-novo uno strumento di misurazione psicometrica più adeguato per poter intervenire a sostegno delle attività dei soggetti in età adulta e più avanzata per i quali la presenza di perseveranza costituisce una risorsa preziosa.

KEYWORDS

Grit, Grit-S scale, Non-cognitive factors of training, CPIA.

Perseveranza, scala Grit-S, Fattori non cognitivi della formazione, CPIA.

Introduzione¹

Le indagini europee, tra cui Ocse PIAAC ed Eurostat, e le rilevazioni statistiche nazionali, restituiscono un quadro nel quale appare che l'Italia presenti circa 13 milioni di adulti con un basso livello di istruzione, *low skilled*², (ISCED 0-2); di questi, una parte formata da adulti tra i 16 e i 65 (stimata tra il 53% e il 59%) con, anche, scarse capacità digitali, di alfabetizzazione e di calcolo, essendo occupata in posti di lavoro scarsamente qualificati e/o in lavori destinati a subire presto un importante cambiamento tecnologico, rendendo potenzialmente obsolete le attuali competenze, rappresenta una popolazione potenzialmente bisognosa di riqualificazione.

Nello stesso tempo, la percentuale di partecipazione degli adulti ad attività di formazione è la più bassa tra i Paesi OCSE (24% contro il 52% della media) e riguarda in netta prevalenza gli occupati (81%), che dichiarano di effettuarla per il miglioramento della propria posizione professionale, svolta prevalentemente fuori dall'orario di lavoro, se formale, o prevalentemente all'interno dell'orario di lavoro se si tratta di formazione non formale. La mancanza di interesse – e conseguente scarsa motivazione ad investire sulle proprie competenze dopo il periodo educativo formale – per l'inserimento nei percorsi della *formazione/apprendimento permanente*³ può essere un atteggiamento che tende a stabilizzarsi nel

1 Il Prof. R. Melchiori ha curato i paragrafi "introduzione" e insieme al prof. F.M. Melchiori le "conclusioni" il paragrafo "modello concettuale". Il prof. F.M. Melchiori ha curato i restanti paragrafi. La dott.ssa Crapis ha curato la raccolta dati, la selezione degli strumenti da somministrare e la ricerca bibliografica di sfondo insieme al prof. F.M. Melchiori.

2 Il concetto di *low skilled* è associato a quello di analfabetismo funzionale, la cui diffusione in Italia si attesta su livelli estremamente elevati. Nel "glossario" OCSE/PIAAC il concetto di analfabetismo funzionale corrisponde a insufficienti competenze di *literacy*. Con le competenze di *numeracy* e di *problem solving* in ambienti tecnologicamente avanzati, la *literacy* è una delle tre *information processing skills*. La *literacy*, è definita come: "l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale".

3 Vedi, "Decreto interministeriali del 13 febbraio 2013 del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali di concerto con il Ministro dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, di recepimento dell'Intesa ai sensi dell'art. 4, commi 51 e 55, della Legge 28 giugno 2012, n. 92 (Repertorio atti n. 154/CU) e dell'Accordo in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 e il "Decreto interministeriale del 30 giugno 2015, Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istru-

tempo, indipendentemente dalla massiccia presenza di messaggi nella comunicazione sociale e istituzionale (soprattutto da parte di quelle amministrazioni centrali e territoriali che hanno intensificato gli investimenti per ampliare l'offerta istruttiva e formativa e renderla massimamente accessibile).

Il presente Studio è stato svolto presso il CPIA, (Centro Provinciale di Formazione degli Adulti⁴) di Catanzaro nel corso dell'anno scolastico 2020-2021. In particolare, lo Studio ha preso in esame gli iscritti ai corsi modulari professionalizzanti di secondo livello, che implicano: a) la frequenza settimanale da parte degli iscritti; b) la volontarietà degli iscritti di partecipare alle lezioni nonostante alcuni siano professionisti affermati come dottori, avvocati, insegnanti, ecc., nonché persone in quiescenza. Si tratta quindi di persone che non avrebbero la necessità di frequentare i corsi promossi dal CPIA, di secondo livello, per ottenere una certificazione formale. Al contrario, si è di fronte a persone che perseguono lo scopo di migliorare sé stessi, con un'ottica di lungo periodo (perché i percorsi formativi scelti spesso sono di ampio respiro, come l'apprendimento di una nuova lingua).

1. Modello concettuale

L'interesse nella formazione permanente, espressa dalla partecipazione spontanea a corsi di formazione professionale realizzati dai CPIA, rappresenta il contesto di riferimento dello Studio realizzato, mentre i fattori *non cognitivi*⁵ sono l'oggetto di analisi e in particolare il *costrutto* della *perseveranza* è stato scelto come proprietà per analizzare il comportamento degli iscritti ai corsi di professionalizzanti, tenendo in considerazione anche il periodo temporale dove la pandemia da SARS-COV-2/COVID 19 ha determinato un radicale cambiamento nello svolgimento di tutte le attività, comprese quelle di partecipazione alla formazione.

Per lo studio sulla perseveranza Duckworth e colleghi (2007), introducono il costrutto di *Grit*, definito come *un tratto di perseveranza e passione per gli obiettivi a lungo termine*; dimostrando che alti livelli di *grit* sono predittivi del successo in ambienti altamente sfidanti.⁶ La *grit* è stata definita come la tenacia nel persistere di fronte a sfide per raggiungere i risultati desiderati (traducibile anche come *Grinta* oltre che *perseveranza*) e rappresenta la capacità di sostenere sia lo sforzo che l'interesse nel raggiungimento di risultati che richiedono mesi se non anni

zione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'art. 8 del Decreto legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13. (15A05469) (GU Serie Generale n. 166 del 20 luglio 2015)".

4 Vedi: "Decreto del Presidente della Repubblica del 29 ottobre 2012, n. 263" e il Decreto Interministeriale del 12 marzo 2015 "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti". Possono iscriversi ai CPIA: adulti, anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione e che intendono conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione; adulti, anche stranieri, che sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e che intendono conseguire titolo di studio conclusivo del secondo ciclo di istruzione; adulti stranieri che intendono iscriversi ai Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; I giovani che hanno compiuto i 16 anni di età e che, in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, dimostrano di non poter frequentare i corsi diurni.

5 Si utilizza il termine di "fattori" per sostituire quelli di o competenza o di abilità o di tratti, ecc., che sono stati utilizzati in letteratura da vari autori per riferirsi a queste caratteristiche (Kautz et al., 2014)..

6 Ad esempio, all'US Military Academy, all'Accademia di West Point, i cadetti con un maggiore livello di *grit* erano meno propensi ad abbandonare il corso rispetto ai loro colleghi con un livello di *grit* inferiore (Duckworth et al., 2007).

per essere conseguiti. Gli individui con un alto livello di grit non desistono nello scopo di raggiungere i loro obiettivi anche in assenza di feedback positivi. La perseveranza è definita diversamente dalla resilienza, anche se a volte viene assunta come tale, perché questa implica una resistenza emotiva, ovvero “la capacità degli individui in circostanze altrimenti normali, che sono esposti a un evento isolato e potenzialmente dirompente, come la morte di una persona cara o una situazione violenta o pericolosa, di mantenere livelli psicologici e fisici relativamente stabili e salutarì” (Bonanno, 2004, p. 20).

Qual è la natura di questi fattori non cognitivi? Sono legati alle caratteristiche degli individui e/o dipendono dai contesti-ambienti determinando la sollecitata risposta? Non è ancora chiaro come questi fattori non cognitivi interagiscano tra loro per ottenere una buona performance o quali siano le implicazioni per la pratica educativa/formativa. Gli studi esaminati fino ad ora, spesso, hanno preso in considerazione solo un particolare fattore, isolato dagli altri e quindi rimane non chiaro come questi fattori operino sinergicamente o come essi possano condizionare, in particolare, i risultati dell’istruzione/formazione (Famington et al., 2012). Oltre alla perseveranza, tra gli altri fattori non cognitivi oggetto di studio in letteratura si possono annoverare: la persistenza, la resilienza, l’orientamento al compito, la cooperazione, la coscienziosità, l’autoefficacia, l’autoregolazione, l’autocontrollo, l’autodisciplina, la motivazione, la mentalità, lo sforzo, l’attitudine al lavoro, l’organizzazione, le strategie di apprendimento, le competenze nello studio (Famington et al., 2012).

Nel suo libro “Il potere della passione e della perseveranza”, Angela Duckworth (2016) presenta la perseveranza e non il talento come il tratto più influente, per quanto riguarda la riuscita individuale. Secondo l’autrice la perseveranza è la passione per gli *obiettivi a lungo termine* ed è, quindi, un fattore fondamentale per il successo, che può essere sviluppato o migliorato in ogni persona; lo sviluppo l’accrescimento e l’incoraggiamento del fattore costituiscono la base della sua proposta, ovvero come incoraggiare la passione e la perseveranza nell’educazione così come in altri ambiti della vita delle persone (Duckworth, 2016).

Un atteggiamento positivo può consentire ad un individuo di affrontare cambiamenti e sfide ed inoltre continuare ad imparare dagli errori in un momento in cui l’apprendimento, e quindi la formazione, sono essenziali per l’innovazione e la creatività nelle organizzazioni. Alcuni sinonimi di perseveranza, rintracciati in letteratura, sono: tenacità, persistenza, resilienza, stamina. Ognuno di questi può essere considerato un fattore che predice il successo, ma la combinazione di queste qualità forma un tutt’uno che è maggiore della somma delle sue parti (Buzetto-Hollywood & Mitchell, 2019). Quando l’ambiente individuale risulta giocare un ruolo cruciale nello sviluppo dell’autoregolazione o coscienziosità dei soggetti; ne deriva che la stessa perseveranza possa essere allenata, se non sviluppata, attraverso interventi o attività formative (Han, 2021). Pertanto, la perseveranza non appare essere un costrutto esclusivamente di origine individuale e indipendente dal contesto e dalle relazioni, bensì il ritrovarsi nelle circostanze favorevoli con delle “persone che credono in noi ne influenza la magnitudine” (Pappano, 2013). Il successo formativo, e più in generale la riuscita nella vita, è dovuto a diversi fattori quali ad esempio l’interesse individuale; quest’ultimo costrutto è caratterizzato in larga parte dalla dimensione della passione, a sua volta correlata alla perseveranza poiché le persone appassionate sono più persistenti nelle proprie attività (Kannangara et al., 2018). Inoltre, questo perseguimento dell’obiettivo finale legato alla propria passione non è moderato dal livello di competenza del soggetto. Lo scopo personale rende lo sforzo proficuo se riguarda il benessere

degli altri oltre che di sé stessi, talvolta raggiungendo livelli imprevisi in base alle capacità di partenza. Secondo diversi autori (Goodwin & Miller, 2013; Buzzetto-Hollywood & Mitchell, 2019) la perseveranza può essere sviluppata in diversi modi, ad esempio, i docenti possono sviluppare negli studenti l'autoregolazione e l'autocontrollo, attraverso l'apprendimento, e rimanere concentrati su un obiettivo a lungo termine, che talvolta è difficile visualizzare. Proprio per sviluppare nelle persone la capacità di raggiungere i propri obiettivi futuri, si può fare leva sulla *visualizzazione* mentale, fin in età precoce, facendo immaginare il (possibile) successo attraverso storie individuali esemplari, aiutando gli individui, in questo modo, a pianificare delle strategie per superare gli ostacoli e le difficoltà che sicuramente si paleseranno nel progresso del percorso personale e professionale di ciascuno. In questa prospettiva, si dimostrerebbe ai soggetti che altri prima di loro hanno affrontato degli ostacoli, li hanno superati ed hanno raggiunto il successo (Goodwin & Miller, 2013).

Molti studi, citati da Eskreis-Winkler e colleghi (2014), si sono interessati in particolare su come la perseveranza possa influenzare il successo scolastico, e non solo.

Sebbene la perseveranza non sia l'unico fattore atto a predire il successo individuale sia in ambito professionale che personale, sicuramente contribuisce ai risultati positivi in modo rilevante e non trascurabile, come evidenziato in uno studio in cui la *grit* è stata analizzata come un elemento atto a predire la possibilità di ottenere un diploma per gli studenti della Chicago Public Schools (Eskreis-Winkler et al., 2014).

Considerando che l'abbandono scolastico prima di conseguire un diploma rappresenta il 25% della popolazione degli studenti (una tendenza che chiaramente si diversifica nei vari OECD) e che questo dato raddoppia quando si è di fronte ad una condizione di svantaggio, interventi a favore della perseveranza potrebbero concorrere a diminuire queste percentuali critiche.

Un altro importante fattore, collegabile alla formazione formale, è l'atteggiamento mentale positivo, conseguibile con i risultati accademici e attraverso attività extra curricolari. Sembrerebbe che le attività extracurricolari che contestualmente costituiscono una sfida ma anche un elemento di divertimento possono favorire lo sviluppo della perseveranza. Alcune ricerche dimostrano che ragazzi che partecipano ad attività quali suonare il piano, danzare e sportive di solito hanno voti migliori, maggiore autostima e difficilmente mettono in atto comportamenti devianti (Duckworth, 2016).

Quindi cosa contraddistingue le persone che *riescono nella vita* rispetto a coloro che non ce la fanno? Secondo Duckworth non ci sono dubbi, è la perseveranza, che permette di fare la differenza in ambito militare, scolastico e lavorativo, anche perché, al contrario di quanto ci si aspetta, in vari studi la *Grit* sembra essere leggermente inversamente correlata con l'intelligenza (Duckworth & Quinn, 2009).

La scala di riferimento dello strumento, *Grit-O* di Duckworth, consta di 12 items e prevede la possibilità di identificare due sottodimensioni per questo fattore, cioè l'interesse e lo sforzo (Duckworth et al., 2007). Nel 2009 Duckworth e Quinn sviluppano e validano una misura della *grit* più efficiente, scegliendo per l'identificazione degli items della scala definita *Short Grit Scale* (*Grit-S*) quelli che risultavano più predittivi tra quelli presentati originariamente (Duckworth et al., 2007). Dopo aver escluso due items da ogni sottoscala, il risultante insieme di 8 items mostrava una buona consistenza interna con un'alpha di Cronbach che va da 0.73 a 0.83. La scala *Grit-S* è quindi un questionario self-report con 8 items in cui ogni risposta prevede la scelta su una scala Likert a 5 punti (da 1 = per nulla si-

mile a me, fino a 5 = completamente simile a me). Additivamente si può calcolare un punteggio totale (punteggi più elevati indicano una maggiore grit) ed il punteggio relativo alle due sottoscale: perseveranza nello sforzo e coerenza di interesse (Duckworth & Quinn, 2009).

La perseveranza sembra essere una costruzione che combina entrambi gli aspetti della coscienza di sé e dell'autodisciplina, suggerendo che la grinta possa essere integrata nella struttura gerarchica del costrutto della coscienziosità (Schmidt, Nagy, Fleckenstein, Möller, & Retelsdorf, 2018).

In Italia è stato realizzato uno studio condotto da Sulla et al. (2018) che si è occupato di validare la scala abbreviata sulla perseveranza, cioè la *Grit-S* di Duckworth e Quinn (2009), utilizzando un campione di studenti universitari ($n = 127$) rivelando buone proprietà psicometriche. Al di là della ridotta numerosità di soggetti, la *Grit-S* italiana però non è stata somministrata a una popolazione adulta o anziana. Proprio su questa popolazione adulta/anziana, un'ulteriore ricerca ha esaminato le differenze legate all'età rispetto a ciò che le persone credono sulla propria capacità di esercitare l'autocontrollo (forza di volontà), se si tratta di una risorsa limitata o non limitata, e come questa possa influenzare la propria autoregolazione e il loro benessere, mettendo in evidenza le specifiche caratteristiche di questa popolazione (Sieber et al., 2019).

Similarmente, uno studio ha mostrato che le persone anziane sono più propense a credere che la forza di volontà sia una risorsa non limitata (Job et al., 2018). Allo stesso modo, Bernecker e colleghi (2017) hanno replicato questo risultato e hanno mostrato che l'età e la teoria della forza di volontà non limitata sono collegate all'autonomia percepita in compiti impegnativi (cioè, il senso di autodeterminazione). Un successivo studio ha fornito la prova di un effetto causale dell'autonomia percepita sulle convinzioni di autocontrollo (Job et al., 2015). Un'ulteriore evidenza a supporto per l'aumento della grinta con l'avanzare dell'età.

Lo scopo del presente lavoro è costituito dall'analisi sulla validità psicometrica della *Grit-S*, analizzando la sua validità discriminante e convergente, e in ultima analisi la sua validazione, in una popolazione di soggetti adulti per i quali la *Grit* è importante, come evidenziato dagli studi citati, attraverso una verifica della bontà della scala *Grit-S* per la popolazione adulta. Infatti, l'ipotesi di ricerca ($H1$) è che la *Grit* sia un costrutto da operazionalizzare in modo diverso per questo tipo di popolazione, proprio perché in una fase di vita avanzata gli individui possiedono un autocontrollo, una coscienziosità e soprattutto una (percezione di) capacità di raggiungere obiettivi a lunga distanza temporale maggiore. Se come ipotizzato questa scala non fosse accurata e coerente si renderebbe necessario lo sviluppo di un nuovo strumento di misurazione ad hoc.

Prendendo in esame un campione di convenienza degli iscritti ai corsi modulari del CPIA di Catanzaro (l'età anagrafica di tutti gli iscritti è risultata composta per il 68% da individui tra 30 e 57 anni), ovvero popolazione adulta/anziana le cui caratteristiche si discostano da quelle degli studenti universitari su cui si basa la validazione italiana già citata, si è iniziata la validazione della scala ritraducendo tutti gli items dalla versione originale inglese, e successivamente si è effettuata una verifica attraverso una back-translation, da parte di una persona madrelingua inglese con competenze in italiano. Non sono emerse delle differenze rilevanti tra la versione originale e quella ritradotta dall'italiano.

Le domande del questionario somministrato sono le seguenti.

1. Nuove idee o progetti qualche volta mi distraggono da quelli precedenti
2. Ostacoli o insuccessi non mi scoraggiano
3. Sono stato ossessionato da una certa idea o progetto per un breve periodo di tempo ma poi perdo interesse in essa/esso
4. Sono uno/a che lavora sodo
5. Spesso stabilisco un obiettivo da raggiungere ma poi scelgo di portarne avanti un altro
6. Ho difficoltà a mantenere la concentrazione su progetti che richiedono più di pochi mesi per essere completati
7. Finisco qualsiasi cosa io abbia cominciato
8. Sono diligente

2. Strumentazione e partecipanti

Hanno partecipato al presente studio 137 soggetti, di cui 60,6% maschi e 39,4% donne, con un'età media pari a 43.6 anni (D.S = 14.9) e un campo di variazione molto ampio (da 18 a 75 anni).

Distribuzione frequenze per Genere									
Genere		Frequenze		Freq. relative		Percentuale valida		Freq. cumulate	
Maschio		54		39.416		39.416		39.416	
Femmina		83		60.584		60.584		100.000	
Mancanti		0		0.000					
Total		137		100.000					

Note. The following variables have more than 10 distinct values and are omitted: Età, GRIT-S_TOT, RS14_TOT, APGPC_Maturità emotiva, APGPC_Finalizzazione dell'azione, APGPC_Fluidità relazionale, APGPC_Analisi del contesto, BFQ_Scrupolosità.

Il livello di scolarizzazione posseduto per la maggior parte dei partecipanti era il diploma di scuola secondaria di secondo grado (ex scuola superiore) 48,9%, seguito subito da un titolo universitario (laurea) 33,6% e dal diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione (licenza media) 17,5%.

Distribuzione frequenze per Titolo di studio posseduto									
Titolo di studio posseduto		Frequenze		Freq. relative		Percentuale valida		Freq. cumulate	
Licenza Media		24		17.518		17.518		17.518	

Distribuzione frequenze per Titolo di studio posseduto					
Titolo di studio posseduto	Frequenze	Freq. relative	Percentuale valida	Freq. cumulate	
Diploma Scuola Superiore	67	48.905	48.905	66.423	
Laurea	46	33.577	33.577	100.000	
Mancanti	0	0.000			
Total	137	100.000			

Il corso maggiormente seguito dai partecipanti è risultato essere quello di lingua inglese 56,9%, -nella domanda non era specificato il livello linguistico del corso; la successiva maggiore percentuale era associata alla modalità "Altro", con il 25,5%, che comprendeva vari corsi tra i quali quelli di: scrittura creativa, autoCad, ceramica, educazione alimentare, tedesco, ecc.

Distribuzione frequenze per Corso modulare frequentato			
Corso modulare frequentato	Frequenze	Freq. relative	Percentuale valida
Altro	35	25.547	25.547
Francese	5	3.650	3.650
Informatica	18	13.139	13.139
Inglese	78	56.934	56.934
Spagnolo	1	0.730	0.730
Mancanti	0	0.000	
Total	137	100.000	

La somministrazione dello strumento è stata realizzata attraverso l'applicazione Google Form, proposto in modalità online, con invio del relativo link ai partecipanti. Per sollecitare la compilazione del questionario è stata richiesta la collaborazione dei docenti referenti dei corsi modulari, i quali hanno anche informato gli studenti di che la compilazione sarebbe risultata in forma anonima. Il consenso informato per il presente studio è stato ottenuto dagli intervistati i quali hanno partecipato volontariamente accettando la condizione di privacy dei dati che prevedeva la pubblicazione dei risultati solo in forma aggregata. Il questionario è stato suddiviso in quattro sezioni principali, il cui ordine era bloccato; la prima sezione era costituita da domande atte a valutare informazioni demografiche relative ai rispondenti, le altre sezioni corrispondenti ai quattro questionari self-re-

port sulle dimensioni necessarie per stabilire la validità di costrutto e di criterio elencati successivamente⁷.

3. Analisi dati di attendibilità e validità

La prima azione di item analysis ha riguardato l'analisi descrittiva delle risposte agli otto quesiti Likert della scala, riportata nella tabella seguente:

Statistiche Descrittive								
	GRIT-S_01	GRIT-S_02	GRIT-S_03	GRIT-S_04	GRIT-S_05	GRIT-S_06	GRIT-S_07	GRIT-S_08
Validi	137	137	137	137	137	137	137	137
Mancanti	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	3.073	3.467	3.219	4.270	3.555	3.343	4.066	4.197
Er. Std. della Media	0.096	0.110	0.110	0.086	0.115	0.115	0.080	0.082
Deviazione Std.	1.122	1.284	1.282	1.004	1.350	1.347	0.941	0.961
Skewness	0.076	-0.529	-0.100	-1.363	-0.564	-0.283	-0.938	-1.061
Std. Er. of Skewness	0.207	0.207	0.207	0.207	0.207	0.207	0.207	0.207
Kurtosis	-0.595	-0.740	-0.989	1.460	-0.893	-1.113	0.829	0.578
Std. Er. of Kurtosis	0.411	0.411	0.411	0.411	0.411	0.411	0.411	0.411
Shapiro-Wilk	0.911	0.880	0.902	0.728	0.859	0.887	0.821	0.783
P-value of Shapiro-Wilk	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
Minimo	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Massimo	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000	5.000

7 La scala Grit-S permette di stabilire il livello di perseveranza di una persona, essa è composta da 8 items, così come la sua versione inglese, è stata utilizzata una scala Likert a 5 punti (1=per nulla simile a me; 5=completamente simile a me), che fornisce un punteggio totale per le due sottoscale che la compongono: la perseveranza negli sforzi e l'interesse costante; al punteggio maggiore ottenuto in questa scala si presuppone un maggior livello di perseveranza. Segue poi la Resilience scale (scala likert a 7 punti), la scala di autoefficacia percepita nella gestione dei problemi complessi (scala likert a 5 punti 1=per nulla capace; 5= del tutto capace), e in ultimo la coscienziosità (dimensione estrapolata dal Big Five Questionnaire) scala likert a 5 punti (1 = assolutamente falso per me; 5 = assolutamente vero per me). Il tempo stimato per la compilazione previsto era circa 20 minuti. I test descritti sono stati scelti sia per la loro specificità nel misurare le variabili latenti oggetto di interesse, sia in funzione delle loro buone caratteristiche psicometriche e relativa brevità di somministrazione.

Dalla tabella si evince che le medie e i loro errori standard sono abbastanza in linea tra di loro, con valori leggermente più alti per gli items 4, 7 e 8. Osservando l'evidenza della distorsione rispetto alla normalità delle distribuzioni di tutti gli items, che sulla base i del test Shapiro-Wilk si rifiuta l'ipotesi nulla di questo test, che la popolazione sia normalmente distribuita, il valore p risulta inferiore al livello alfa scelto e quindi l'ipotesi nulla deve essere rifiutata; inoltre, si rilevano evidenze che i dati testati non siano distribuiti normalmente. Questa limitazione, pur potendo avere delle ricadute sui risultati della validità della scala, è molto comune per i quesiti costruiti come scale Likert ordinali, e crea distorsioni soprattutto in caso di numerosità del campione molto ridotta.

Il successivo passaggio dell'analisi ha riguardato la valutazione dell'attendibilità della scala GRIT-S attraverso un indice di coerenza interna, l'Alfa di Cronbach (che varia tra 0 e 1).

La tabella seguente riporta nello specifico sia la stima puntuale che l'intervallo di confidenza al 95% del parametro per il punteggio totale della GRIT-S, da cui si evince che la scala non dimostra una buona consistenza interna. Infatti, si osserva un valore dell'alpha di Cronbach di bassa intensità (= 0,404). Similari andamenti si verificano nell'analisi delle sottoscale dove è emerso per la dimensione "costanza negli interessi" una coerenza interna leggermente superiore con $\alpha = .51$, mentre la sottoscala "perseveranza negli sforzi" presenta un $\alpha = .29$.

Attendibilità come coerenza interna - Alfa di Cronbach

Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.404
95% CI lower bound	0.282
95% CI upper bound	0.509

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used. The following item correlated negatively with the scale: 2. Ostacoli o insuccessi non mi scoraggiano.

Inoltre, analizzando l'apporto dei singoli items alla coerenza interna, riportati nella tabella successiva, è emerso che l'item 2 è quello più problematico, ovvero la cui eliminazione migliorerebbe l'alfa di Cronbach, e probabilmente da rivedere nel suo contenuto o inclusione nella stessa scala. La riflessione su questo risultato, infatti, sarebbe riconducibile al contenuto non appartenente all'universo dei comportamenti riferibili al (e rilevanti per il) costruito della GRIT-S per la popolazione di riferimento, nello specifico si potrebbe ipotizzare una diversa percezione degli insuccessi/ostacoli e capacità di reazione.

Valutazione contributo di ogni item alla coerenza interna			
		Se item rimosso	
Item		Cronbach's α	
1.		0,299	
2.		0,541	
3.		0,299	
4.		0,376	
5.		0,269	
6.		0,378	
7.		0,372	
8.		0,375	

Note. I punteggi dei seguenti items sono considerati come inversi: 1;3 ;5 ;6.

Anche la tabella successiva, con la matrice delle correlazioni tra gli items della GRIT-S, mostra valori molto bassi di correlazione (anche se nella maggior parte dei casi statisticamente significativi), e l'item 2 di nuovo presenta un marcato andamento opposto (correlazione negativa) rispetto agli altri.

Matrice delle correlazioni di Pearson												
Variabile	GRIT-S_01	GRIT-S_02	GRIT-S_03	GRIT-S_04	GRIT-S_05	GRIT-S_06	GRIT-S_07	GRIT-S_08	GRIT-S_01	GRIT-S_02	GRIT-S_03	GRIT-S_04
1. GRIT-S_01	—											
2. GRIT-S_02	0.02	—										
3. GRIT-S_03	0.33	***	-0.25	**	—							
4. GRIT-S_04	-0.04		-0.04	0.14	—							
5. GRIT-S_05	0.30	***	-0.06	0.30	***	-0.04	—					
6. GRIT-S_06	0.23	**	-0.28	***	0.31	***	0.04	0.31	***	—		
7. GRIT-S_07	0.06		0.04	0.03	0.17	*	0.13	-0.06	—			
8. GRIT-S_08	1.99e-4		-0.04	0.06	0.40	**	0.06	-0.09	0.27	—		

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Visti questi risultati, non si è ritenuto utile procedere con la valutazione della struttura fattoriale della scala in italiano attraverso un'analisi fattoriale confermativa (confirmatory factor analysis - CFA), dato che questi valori presuppongono una scarsa aderenza al modello riflessivo del costrutto.

Nonostante le indicazioni di scarsa attendibilità, è stata esaminata la correlazione tra la Grit-S e gli altri costrutti indagati quali: Resilience scale, scala di autoefficacia percepita nella gestione dei problemi complessi, coscienziosità (Big Five) per determinare la validità di costrutto convergente e discriminante, per ottenere delle indicazioni utili ad un'eventuale revisione o creazione di una scala alternativa. In questa prospettiva, le correlazioni fra la Grit-S e gli altri costrutti considerati nello studio sono state calcolate per vedere se l'andamento del pattern di relazioni fosse proprio dovuto alle caratteristiche della popolazione in esame. Quello che è emerso, rappresentato nella tabella successiva, è che gli altri costrutti quali la resilience Scale e la scala di autoefficacia percepita nella gestione dei problemi complessi, validati per popolazioni più giovani, in questa popolazione di riferimento ottengono dei punteggi bassi e hanno correlazioni di media entità tra di loro. Diversamente la sottoscala della Big Five relativa alla dimensione della coscienziosità, che a livello nomologico è legata alle altre variabili latenti selezionate ed è validata anche sulla popolazione adulta, ha una bassa correlazione con le scale affini al costrutto della resilienza e alla GRIT-S.

Matrice delle Correlazioni di Pearson per validità di costrutto

Variable	GRIT-S_TOT	RS14_TOT	APGPC_Maturità emotiva	APGPC_Finalizzazione dell'azione	APGPC_Fluidità relazionale	APGPC_Analisi del contesto	BFQ_Scrupolosità	BFQ_Perseveranza	BFQ_Coscienziosità
1. GRIT-S_TOT	—								
2. RS14_TOT	0.459***	—							
3. APGPC_Maturità emotiva	0.229**	0.489***	—						
4. APGPC_Finalizzazione dell'azione	0.361***	0.764***	0.508***	—					
5. APGPC_Fluidità relazionale	0.172*	0.437***	0.290***	0.448***	—				
6. APGPC_Analisi del contesto	0.290***	0.566***	0.441***	0.574***	0.660***	—			
7. BFQ_Scrupolosità	0.019	0.243**	0.349***	0.343***	0.283***	0.333***	—		
8. BFQ_Perseveranza	0.065	0.252**	0.189*	0.275**	0.437***	0.436***	0.440***	—	
9. BFQ_Coscienziosità	0.036	0.291***	0.297***	0.355***	0.438***	0.461***	0.782***	0.903***	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tutte le analisi statistiche sono state condotte utilizzando il software JASP versione 15.0.

4. Discussione

I risultati non hanno indicato, come invece ci si aspettava, dei valori di affidabilità e validità e delle proprietà psicometriche della scala sulla popolazione eterogenea scelta. I risultati dell'analisi hanno dimostrato una correlazione con la scala della coscienziosità e del livello di scolarità, ma non per l'età. Secondo le analisi psicometriche condotte nel presente studio la Grit-S non risulta essere uno strumento valido per testare la perseveranza in campioni eterogenei di persone adulte; la ragione di mancanza di validità può derivare dal fatto che i soggetti più anziani o hanno già raggiunto i successi e i traguardi importanti nella loro vita e/o hanno un'esperienza tale da non riconoscersi nelle domande della scala GRIT-S. Questa

situazione si evince soprattutto dai risultati della seconda domanda del questionario che riguardando il comportamento avverso alle difficoltà dimostra una visione retrospettiva. Quindi, alla luce di questi risultati, occorre considerare di rivedere il modello del costrutto per la popolazione adulta, poiché cambiando il campione di riferimento, non più studenti universitari, come negli studi citati, ma con persone che hanno una fascia di età compresa in media tra 35/60 anni, la validità della scala (la generalizzabilità o la validità esterna intesa come risultati di uno studio di validazione) e l'operazionalizzazione del costrutto non mostrano delle buone qualità psicometriche in termini di affidabilità e struttura latente.

Conclusioni

Pur considerando che nel presente studio erano presenti alcuni elementi condizionanti, come l'uso di strumenti self-report utilizzati e il campione sperimentale non omogeneo (età e status), in quanto composto da soggetti con età e formazione culturale non omogenea, frequentanti corsi diversi, che richiedevano un impegno e delle competenze diverse, i risultati ottenuti permettono riflessioni produttive rispetto allo strumento e al contesto indagato.

Innanzitutto, lo strumento ha evidenziato numerose criticità dal punto di vista dell'attendibilità e della validità rispetto alla eterogeneità della popolazione, e ciò stimola l'esigenza di effettuare uno studio longitudinale. Questo permetterebbe di poter osservare un campione omogeneo, per età e status, durante un percorso formativo di secondo livello realizzato nel CPIA, che possa far emergere meglio alcune variazioni rispetto alla perseveranza, durante gli anni del percorso formativo. Questa prospettiva, inoltre, permetterebbe di effettuare un'analisi test-retest sulla stessa popolazione, per poter analizzare se vi siano delle differenze statisticamente significative dovute a fattori distorsivi di carattere contestuale o storico (come il fatto che la situazione sociale sia cambiata in modo repentino); non bisogna dimenticare che i presenti risultati sono stati raccolti quando ancora la Regione e tutta l'Italia, si trovava in "zona arancione" (secondo la classificazione della pandemia COVID 19), quindi con limitazioni alla libertà personale e questo potrebbe aver influito, in qualche modo, sulle risposte date dal campione selezionato. Il periodo pandemico ha sicuramente determinato anche il ridotto numero dei partecipanti, nonostante la scuola accolga molti iscritti; di questi solo una minima parte ha partecipato allo studio, probabilmente perché nell'anno oggetto di analisi alcuni insegnamenti, a causa della pandemia sono stati effettuati in DAD (didattica a distanza) per un periodo considerevole (da ottobre a febbraio) e questo non ha permesso ad alcuni di loro di entrare a far parte delle dinamiche di reciproco supporto che si possono sviluppare all'interno di una classe in presenza prossima. In ogni caso, anche la componente DAD se prevista poteva essere inserita all'interno dello studio per osservare se fosse possibile evidenziare possibili differenze del fattore perseveranza nei partecipanti dovute alla presenza prossima in aula fisica o presenza mediata in aula virtuale.


La letteratura di riferimento sostiene che la presenza di perseveranza e altre forme di autocontrollo nelle persone in età più avanzata è un'enorme risorsa psicologica, soprattutto se consideriamo che le conoscenze e i comportamenti agiti sono fondamentali per il mantenimento del benessere. Per poter intervenire a sostegno delle attività dei soggetti in età adulta e più avanzata è necessario avere a disposizione uno strumento di misurazione psicometrica più adeguato di quelli a disposizione in questo momento, che si sono dimostrati non generalizzabili,

In conclusione, al di là della necessità di ulteriori studi per confermare quanto indicato in nuce dai risultati di questa ricerca, si apre evidentemente la direzione di ricerca per la costruzione di scale ad hoc come primo passo per l'approfondimento delle relazioni strutturali tra i fattori non cognitivi fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi a lungo termine degli adulti/anziani, e quindi più in generale la soddisfazione e il benessere personale.

Riferimenti bibliografici

- A. Buzzetto-Hollywood, N., & C. Mitchell, B. (2019). Grit and Persistence: Findings from a Longitudinal Study of Student Performance. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 16, 377–391. <https://doi.org/10.28945/4375>
- Bernecker, K., Herrmann, M., Brandstätter, V., & Job, V. (2017). Implicit Theories About Willpower Predict Subjective Well-Being. *Journal of Personality*, 85(2), 136–150. <https://doi.org/10.1111/jopy.12225>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance* (First Scribner hardcover edition). Scribner.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036>
- Famington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance : a critical literature review*. University of Chicago, Consortium on Chicago School Research. <http://bibpurl.oclc.org/web/49257> <http://ccs.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Grit+ talent= student success. *Educational Leadership*, 71(1), 74–76.
- Han, K. (2021). Students' Well-Being: The Mediating Roles of Grit and School Connectedness. *Frontiers in Psychology*, 12, 787861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787861>
- Job, V., Bernecker, K., Miketta, S., & Friese, M. (2015). Implicit theories about willpower predict the activation of a rest goal following self-control exertion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(4), 694–706. <https://doi.org/10.1037/pspp0000042>
- Job, V., Sieber, V., Rothermund, K., & Nikiitin, J. (2018). Age differences in implicit theories about willpower: Why older people endorse a nonlimited theory. *Psychology and Aging*, 33(6), 940–952. <https://doi.org/10.1037/pag0000285>
- Kannagara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S., & Carson, J. (2018). All That Glitters Is Not Grit: Three Studies of Grit in University Students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success* (No. w20749; p. w20749). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w20749>
- Melchiori, F. (2018). *Scuola e benessere degli studenti: l'influenza dell'ansia sulle skills emotive e sociali*. Formazione & Insegnamento XVI – 1 – 2018 ISSN 2279-7505 on line doi: 107346/-fei-XVI-01-18_25
- Pappano, L. (2013). 'Grit' and the new character education. *Education Digest*. *Education Digest*, 29(1), 4–9.

- Sulla, F., Renati, R., Bonfiglio, S., Rollo, D. (2018) *Italian students and the Grit-S. A self-report questionnaire for measuring perseverance and passion for long-term goals*, IEEE International Symposium on Medical Measurements and Applications (MeMeA)
- Schmidt, F. T. C., Nagy, G., Fleckenstein, J., Möller, J., & Retelsdorf, J. (2018). Same Same, but Different? Relations between Facets of Conscientiousness and Grit. *European Journal of Personality*, 32(6), 705–720. <https://doi.org/10.1002/per.2171>
- Sieber, V., Flückiger, L., Mata, J., Bernecker, K., & Job, V. (2019). Autonomous Goal Striving Promotes a Nonlimited Theory About Willpower. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(8), 1295–1307. <https://doi.org/10.1177/0146167218820921>



Scritture epistemiche: progettare la didattica
intrecciando tradizione e innovazione
Epistemic writings: planning didactics
by intertwining tradition and innovation

Alessandra Anichini

Indire - a.anichini@indire.it

Alberto Parola

Università degli Studi di Torino - alberto.parola@unito.it

Andrea Nardi

Indire - a.nardi@indire.it

ABSTRACT

The article describes the first year of a project called “*Vertical, transpositive and epistemic writings*” (Indire and UniTo), whose goal is based on focusing on new forms of writing in the school environment. Over time, the approach to new technologies has oriented the use of various “written” production methods, intertwining different media languages: these are combinations of words, sounds, images, already present in the technologies themselves, partly of “scriptural ideas fruit of the creativity of millennials. The project intends to consider the previous thirty years of the web, the actuality and the gap of writing “inside” and “outside” the school in the perspective of a varied and effective capacity for expression. This can happen thanks to a conscious approach and to a fruitful collaboration between students, teachers and the community of the web, through playful, poetic, ironic and autobiographical methods, among others. It is therefore not a “writing workshop”, but a path of awareness of the self and the other that can guide the choices of teachers and students. This path can allow, at the same time, personal/individual development, but also group and community. Media education must therefore undertake to monitor the sudden changes in the expressive behaviors of young people, accompanying these paths aimed at developing media/digital skills useful for their future life projects.

L'articolo descrive il primo anno di un progetto denominato “*Scritture verticali, traspositive ed epistemiche*” (Indire e UniTo), il cui obiettivo si basa sulla focalizzazione di nuove forme di scrittura in ambito scolastico. L'approccio alle nuove tecnologie ha orientato nel tempo l'utilizzo di varie modalità di produzione “scritta”, intrecciando differenti linguaggi medial: combinazioni di parole, suoni, immagini in “idee scritturali” generate da nuovi ambienti comunicativi ed dalla creatività dei millennials. Il progetto intende considerare il progresso di trent'anni di web, l'attualità e il divario della scrittura “dentro” e “fuori” la scuola, nella prospettiva di una variegata ed efficace capacità di espressione. Ciò può avvenire grazie a un approccio consapevole

e a una proficua collaborazione tra allievi, insegnanti e nuove strumentazioni, attraverso modalità, tra le altre, ludiche, poetiche, ironiche e autobiografiche. Non si tratta quindi di un “laboratorio di scrittura”, ma di un percorso di consapevolezza del sé e dell’altro che possa orientare le scelte di insegnanti e alunni. Tale percorso può consentire, allo stesso tempo, uno sviluppo personale/individuale, ma anche grupppale e comunitario. La media education si impegna a monitorare i cambiamenti repentini delle condotte espressive dei ragazzi, accompagnando questi percorsi orientati allo sviluppo di competenze mediali/digitali utili ai loro futuri progetti di vita.

KEYWORDS

Didactic planning and variability, Media-educational research, Laboratory activity, Formative evaluation, Digital environment.

Progettazione e variabilità didattica, Ricerca mediaeducativa, Attività laboratoriale, Valutazione formativa, Ambienti digitali.

1. Introduzione

Le scritture mediali protagoniste di questo articolo pongono in evidenza alcuni aspetti da tenere in considerazione: il primo aspetto da affrontare riguarda il fatto che la medialità non debba essere pensata e rappresentata come altro rispetto alla didattica quotidiana; il secondo elemento ci consente di distinguere la scrittura in ambiente digitale (ad esempio l’uso di word senza ulteriori passaggi) dalla scrittura creativa e complessa che fa uso di diverse modalità e strumenti (vedremo più avanti le scelte degli insegnanti e degli studenti). Questa riflessione ci induce a considerare la scrittura come un atto compositivo e processuale in continua evoluzione. La carta resta comunque e sempre un punto di partenza fondamentale: la scrittura è scrittura, sia su carta che in digitale¹. Da un punto di vista della formazione e della ricerca su questo urgente tema (Parola, 2016), occorre quindi considerare le diversità delle varie tipologie testuali, in relazione alle scelte, alla progettualità, alla motivazione e alla performance: in questa fase, concepiamo il forte legame tra scrittura su carta, scrittura con strumenti digitali e progettualità, attraverso l’intreccio di diverse forme scritturali. Si tratta di passaggi chiave fra alcuni momenti fondamentali: a) la composizione in cartaceo potrebbe o dovrebbe essere accompagnata da un vero e proprio “sconfinamento cognitivo” (provando ad andare oltre alle modalità automatiche che la scuola propone), che porta al trasferimento di una condotta consolidata durante i primi anni della scuola primaria (penna, matita e pennarello) verso idee di scrittura affini a quelle su supporto digitale: ad esempio, usare lettere, parole, grammatiche con approccio “isomorfo”, nel senso del trasferimento di un’idea scritturale da un ambiente analogico a

1 “In questa fase del progetto non ho ritenuto fondamentale la scrittura attraverso i dispositivi digitali. Ho però detto agli alunni che se qualcuno voleva scrivere con il pc e poi stampare ed incollare i testi sul taccuino, era libero di farlo. Solo in un secondo momento, quando la scrittura sarà da condividere con tutto il gruppo, potremo avvalerci con maggiore regolarità della scrittura digitale. Alcune attività sono state proposte utilizzando il pc personale o a piccoli gruppi, a scuola. Talvolta ho chiesto di scrivere con i dispositivi alcuni testi dopo averli letti, commentati e corretti insieme, come se fosse una stesura finale del prodotto” (Scuola primaria).

quello digitale, facendone uso diverso da un punto di vista produttivo e corporeo, in relazione alla tastiera oppure all'uso delle nuove modalità del *touch*, frutto della interattività degli schermi (es. *tap*, *drag* e *pinch*); b) Il secondo sconfinamento, è quello legato al pensare l'intreccio delle scritture che possono condurre a testi più elaborati (sia in relazione al processo, sia al prodotto). Si tratta di un vero e proprio "cantierino scritturale" costituito da mattoncini (la grammatica), da strumenti (i software) e da ambienti con spazi e piani differenti (ad esempio i social, i blog, i meme e così via)².

Prima di addentrarci nelle questioni pratiche abbiamo la necessità di recuperare qualche riferimento e alcuni concetti chiave nel mare magnum delle pubblicazioni scientifiche che, nei secoli e soprattutto negli ultimi decenni, hanno messo in mostra modelli teorici, ragionamenti e sperimentazioni in relazione alla scrittura. In questo articolo recuperiamo anche significative pubblicazioni di psicologi e pedagogisti italiani. Il primo riferimento emerge dal lavoro della collega De Beni et al., la quale sostiene che: "*La concezione dello scrivere come processo si discosta notevolmente dalla visione tradizionale che identifica la composizione con il prodotto scritto; la sua natura dinamica e costruttiva è ben rappresentata dall'ormai classico modello di Hayes e Flower (1980) che analizza i processi cognitivi implicati nella produzione di un testo [...]. Esso si compone di tre blocchi: l'ambiente (il contesto) del compito, la memoria a lungo termine dello scrittore e il processo di scrittura. I tre blocchi interdipendenti sono presieduti e regolati da una funzione esecutiva di controllo e di presa di decisione (monitor) che attiene essenzialmente alla dimensione metacognitiva e garantisce l'unitarietà dell'intero processo di scrittura*" (De Beni, Cisotto & Carretti, 2001, p. 156). Gli elementi che qui emergono enfatizzano la scrittura come percorso attivo e interattivo, la quale ha a che fare con numerosi processi cognitivi, emergendo dal rapporto tra le composizioni e l'ambiente in cui vengono prodotte, con l'accompagnamento di una continua e incessante riflessione di tipo metacognitivo, nel senso della capacità di governare strutture e modalità dello scrivere, osservando l'andamento apprenditivo del soggetto. Oggi il digitale sta mettendo a dura prova questo modello, poiché la pianificazione ha bisogno di tempo che spesso non è sfruttato al meglio. I sottolivelli della pianificazione fanno riferimento alla generazione di idee che, tuttavia, trova qualche ostacolo nelle affordances scritturali delle piattaforme digitali, mentre l'organizzazione del materiale prodotto resta essenziale, ma talvolta non è preparato, disposto e coordinato a dovere e, quindi, non consente di esplicitare al meglio gli obiettivi e le strategie del componimento. Inoltre, la trascrizione e il processo di revisione possono essere interpretati come inutili perdite di tempo

2 In questo percorso sulle scritture digitali, risulta chiaro ai docenti come i diversi supporti assumano entrambi significato, a seconda della fase, a seconda delle utilità. La scrittura su carta continua ad essere praticata come momento importante delle attività dei bambini e dei ragazzi, alternata all'uso più o meno complesso di strumenti. Il ricorso ad essi è talvolta funzionale ad un tipo di attività che vede il "testo" come principale oggetto di ricerca. Per il momento la scrittura digitale ha avuto un ruolo di supporto a quella cartacea; ci permette di dare una grafica più gradevole ed evidente alla prima fase di lavoro, archiviando in uno spazio cloud condiviso (il padlet) i risultati ottenuti con la ricerca delle parole e delle immagini". [...] La specifica "digitale" non consiste tanto nell'utilizzo della tastiera al posto della mano, quanto nel ricorso a forme di testualità diverse da quella della scrittura a mano alfabetica. Riguarda, ad esempio, la trasposizione mediale del testo alfabetico, o le pratiche di archiviazione e documentazione così necessarie in progetti di lunga durata. [...] "Sicuramente la trasposizione del testo scritto in testo audio-visivo è l'elemento principale, a carattere di scrittura digitale, all'interno di questo percorso. I ragazzi, all'interno di questo lavoro, hanno mescolato linguaggi espressivi diversi, tra cui la recitazione, la testualità, l'aspetto visivo e sonoro. Il lavoro è stato particolarmente apprezzato dagli studenti". (Insegnante della II° di primo grado).

“perché comunque riusciamo ad intenderci”, assegnando molto (talvolta troppo) spazio ai comportamenti estroflessivi e creativi, tralasciando le questioni etiche, estetiche e metacognitive. Infine, il processo di revisione, condensato nella rilettura, nella correzione e nella valutazione complessiva del prodotto viene spesso affrontato con leggerezza, proprio perché la focalizzazione si presenta maggiormente nella sostanza, piuttosto che nella forma.

Per quanto riguarda la scrittura come sistema generativo e trasformativo (e come procedura modellizzante), come sostiene Laneve (in Demetrio, 2007, p. 76), *“[essa] rappresenta lo strumento che meglio tiene sotto controllo la dimensione riflessiva della conoscenza e meglio contribuisce alla costituzione, in ciascuna persona, dello stato della coscienza e dell’autocoscienza, che implicano la capacità di simbolizzazione e di autorappresentazione, ovvero consentono il confronto delle esperienze, il ripensare le emozioni, l’immaginare e lo sperimentare nuovi modi di sentire”* (ivi, p. 76). Le forme e le procedure necessitano di uno sguardo attento agli effetti della scrittura. L’autore sostiene, inoltre, come la scrittura stessa rappresenti per il soggetto l’esercizio della propria libertà, attraverso il padroneggiamento dei processi mentali e motori, la possibilità di viaggiare nel tempo e nello spazio, tramite l’intelligenza sequenziale (la parte) e simultanea (il tutto), progettando esistenze altre. Non dimentichiamo il fatto che la scrittura, appunto, è allo stesso tempo estroflessiva e introflessiva. Anche in questo caso occorre registrare un disequilibrio tra il primo movimento, cioè la relazione con l’esterno e il secondo, ovvero l’ampliamento della propria interiorità. La scrittura digitale, spesso, manifesta una “necessità proiettiva” che invita il soggetto (costringendolo e, talvolta, obbligandolo), ad esprimere le proprie idee e azioni, assegnando una collocazione più o meno consapevole dei suoi progetti e oggetti mentali nella direzione di scenari multiformi. Questo processo, tuttavia, come già paventato, si mostra anche come automatismo, che ostacola lo sviluppo della capacità metacognitiva. In tal senso, Smorti (1997) sostiene che *“quando Bruner [...] parla di “Sé distribuito”, si riferisce proprio al fatto che il Sé non è solo dentro la persona ma anche al di fuori di essa e cioè in quei “blocchi” contestuali, in quei pezzi di mondo che la narrazione si incarica di portare “dentro” al soggetto [stesso]”* (ivi, 31). L’autore, nel suo prezioso volume, considera il Sé come testo, ovvero devia l’ottica nella direzione del processo autobiografico. In tal caso, il rapporto tra scrittura e autobiografia completa in qualche modo le competenze dello scrittore e riallinea il rapporto tra “dentro” e “fuori” per un bilanciamento tra il “fare verso” (la scrittura performativa) e l’elaborarne i significati grazie alla coltivazione di significati e di simboli tipici della propria capacità espressiva (la scrittura intima). Infatti, sostiene Brockmeier (in Smorti, 1997): *“In linea generale, è comunque fuorviante fare dell’autobiografia un atto monologico con cui il Sé si contempla retrospettivamente e ricapitola il corso del proprio sviluppo. È un concetto ingannatore come quello della vita vissuta perché, in fin dei conti, è solo l’atto stesso di costruzione autobiografica, il “processo autobiografico” come Bruner (1993) lo ha chiamato, che crea le esperienze in accordo con i generi narrativi canonici. È in questo processo che gli eventi della vita [...] diventano parte dei testi che noi usualmente consideriamo essere le nostre vite. La narrativizzazione autobiografica ha sempre a che fare con questo tipo di testualizzazione: come trovare una struttura coerente e perciò plausibile nella quale ciascun evento si trasformi in un “biografema”, cioè in una parte significativa di un tutto. In questo processo, in cui la vita viene narrata attraverso un racconto spontaneo che avviene in circostanze naturali, espresso attraverso parole scritte, o la pittura, il cinema, la musica, la danza o altri sistemi di segni, noi ci confrontiamo quasi sempre con molteplici prospet-*

tive, punti di vista e voci. Essi sono legati a strategie narrative e discorsive che spesso sono multivocali e perfino contraddittorie tra loro” (ivi, p. 95). Interessante anche la differenza tra la scrittura in sé e la narrazione. Recuperiamo così la riflessione di Fox (ivi, p. 267): il quale suggerisce che: “[...] Il concetto di base di una storia può essere definito come la valutazione che lo scrittore dà dei personaggi e delle loro azioni, di fronte a stati problematici, all’interno di un determinato ambiente”. A questo proposito Labov propone una struttura narrativa così schematizzata: abstract, orientamento, complicazione, valutazione, risultato o risoluzione, coda” (ibidem). Gran parte di questi concetti sono in sintonia con la scrittura pensata a scuola come esercizio, racconto di una giornata, presa di appunti, un testo di storia su indicazione dell’insegnante, un diario, un messaggio su whatsapp, e così via: ciò che si differenzia sono gli stati problematici e le complicazioni. Chi narra una storia, invece, solitamente, non può permettersi di evitare condizioni dettate da difficoltà, imprevisti, contrattempi e ostacoli: semplicemente la storia stessa perderebbe un elemento essenziale della potenza narrativa, non potrebbe stare in piedi, farebbe fatica a reggere. L’atteggiamento dello scrittore e quello del narratore potrebbero apparentemente differire di poco, ovvero la difformità potrebbe apparire minima: tuttavia, il primo è più orientato all’equilibrio sé-l’altro, mentre il secondo guarda all’altro, ha bisogno dell’altro. La narrazione non è intima, è sociale, mentre la scrittura, per completarsi deve rivolgersi all’interno, al sé. Dunque, la distanza potrebbe mostrarsi in tutte le sue forme e sostanze. La scuola occorre che tenga ben presente e con sistematica continuità tali sfaccettature, poiché vanno a toccare in modo determinante tutte le esperienze emotive, espressive e cognitive degli alunni.

2. Il progetto “Scritture verticali, traspositive ed epistemiche”

Questo percorso di ricerca si colloca nell’ambito di un progetto promosso dal MIUR sul tema del “curricolo digitale”, un tema che si realizza, nel caso specifico nella scuola di Govone (CN)³, coordinata dall’Indire, attraverso progettualità riferibili alle “scritture medial e digitali” in senso ampio. Tale aspetto solo apparentemente risulta una sottocategoria dell’idea di “scrittura tradizionale”, dal momento che riassume, in potenza, tutte le competenze e le conoscenze oggi richieste a uno studente per svolgere il suo compito di cittadino “digitalmente” attivo. Attorno alla scrittura digitale, infatti, ruotano tutta una serie di riflessioni e attività che consentono di affrontare questioni legate alla creatività dei soggetti, così come alla loro capacità di confrontarsi con la comunicazione iperconnessa, temi inerenti alla privacy e al copyright, alle trasposizioni medial (ad esempio da poesia a poesia visuale) e alle sinergie espressive consegnateci, oggi, dai nuovi supporti tecnologici. Occuparsi di scrittura digitale significa, quindi, nella sostanza, occuparsi di educazione mediale, nell’accezione più ampia, recuperando un’idea di scrittura come atto complesso, ricorsivo, processuale e creativo.

L’avvento del digitale ha in parte modificato il nostro rapporto con la scrittura (Parola & Denicolai, 2017), così come con la lettura (Wolf, 2009; Anichini, 2010). E allora: come sfruttare la trasformazione in atto, la notevole “energia comunicativa” che sta attraversando ormai da circa trent’anni il nostro pianeta? Come utilizzare

3 Il contesto è l’Istituto Comprensivo di Govone (Cuneo, icgovone.edu.it), che fa parte del gruppo di scuole del progetto “Avanguardie educative”.

le abilità che stiamo maturando per trasformarle in competenze in ambito educativo? Ecco che, trattandosi di scuola, la questione principale che ci troviamo ad affrontare è il rapporto tra “curricolo” e “progettualità dei docenti”, comportamento del tutto speculare relativo alle medesime capacità da consegnare agli studenti. Una delle soluzioni che si prospettano, infatti, è insegnare, appunto, per progetti coinvolgendo tutte le discipline, in una prospettiva inter- e trans-disciplinare condivisibile il più possibile all’interno dei contesti scolastici, con le sue implicazioni di organizzazione e di gestione del lavoro, di laboratorialità, ma soprattutto di approccio culturale. Per gli studenti, l’alfabetizzazione alla scrittura mediale, e più in generale la *media literacy*, richiede interventi didattici su piani molto differenti e in svariati contesti espressivi, digitali e analogici. La scelta non sta tanto nell’alternativa tra lo “scrivere fine a se stesso” e una scrittura sempre rigorosamente progettata, bensì nella capacità di intercettare quel “territorio mentale” intermedio che consente a ciascun allievo di alternare consapevolmente scritture differenti e atteggiamenti adeguati che lo accompagnano di volta in volta.

Si è parlato per tanti anni di una ipotetica “natività digitale” (pensiamo a Prensky), che metterebbe gli alunni in condizione di accostarsi alle nuove forme di scrittura in maniera spontanea. Questa convinzione può creare non pochi fraintendimenti e ostacoli in campo formativo. È importante piuttosto essere consapevoli del fatto che con i media i ragazzi, per la maggior parte delle volte, tendono a creare le condizioni (più o meno interiorizzate) per un significativo approccio teso alla costruzione di “strutture scritturali”: producono testi, per lo più inconsapevolmente, su diversi piani e canali, con un approccio alla comunicazione decisamente complesso. Come si legano questi elementi? Che legame sussiste tra questi testi? Uno degli aspetti fondamentali riguarda uno sviluppo cognitivo che prevede un’interiorizzazione della scrittura che, a sua volta, determina il mosaico che consente di costruire parti di identità, di riflettere su una produzione che spesso diviene l’omologo del “gioco simbolico” e, con il tempo, consente di organizzare e gestire reti sociali cosiddette “a piccolo mondo”, nelle quali esiste una struttura sottostante per la quale il percorso che unisce i nodi (di solito molto numerosi) è mediamente breve (Rheingold, 2012, p. 279). Questi parrebbero elementi metalinguistici che consentono di sviluppare competenze di scrittura mediale. Possiamo tentare, allora, di immaginare una sorta di scala per lo sviluppo delle competenze di scrittura, che partendo da un ipotetico grado zero arrivi via via fino al grado più complesso e consapevole di uso della scrittura stessa. Pensiamo a quattro livelli di scrittura che proviamo a definire, con la precisazione che non si tratti di fasi autonome, ma di momenti che possono essere compresenti e connessi, oltre che ricorsivi. Abbiamo scelto di ispirarci ai lavori di Bereiter e Scardamalia (1987) modificando all’uopo il loro modello dal quale emergono i seguenti concetti: 1. *spontanea*, 2. *strutturata*, 3. *prospettica*, 4. *critica/epistemica*⁴. In questo

4 Il modello originale è stato modificato, anche in considerazione del fatto che l’ultimo trentennio della fase digitale ha trasformato molti aspetti legati alla scrittura e alla lettura e per ovvie ragioni l’apprendimento. Si tratta di: associativa, performativa, comunicativa, unificata, epistemica. Le modifiche sono dipese da un nuovo approccio bio-digitale alla scrittura stessa: quella spontanea concede la possibilità di un orientamento contemporaneamente indirizzato all’idea di prodotti artistici e a diverse forme di amalgama, patchwork e pastiche digitale; strutturata focalizzata alle forme della grammatica e all’opportunità delle trasposizione di significato e sintassi di differenti linguaggi; prospettica è diretta alla capacità di interpretare al meglio mittente e destinatario di messaggio, alla condivisione di testi in collaborazione con altri soggetti, alla processualità della scrittura stessa, che accompagna l’evoluzione dell’allunno, al sentirsi parte di una comunità; infine, critica/epistemica consente ai ragazzi di sviluppare forme del pensiero generative e di conoscere gradualmente i propri pregi e limiti emotivi e meta-cognitivi nel rapporto sé-altro.

contesto preferiamo ragionare sul rapporto tra competenza e scrittura in termini di verticalità (nel senso della gradualità), proprio per evitare un approccio “certificativo” e preconfezionato del *qui ed ora*, prediligendo invece una postura più auto-formativa e auto-riflessiva del concetto nella formula del *là e allora*, in ottica previsionale. Ci preme sottolineare inoltre come i gradi proposti non siano da considerarsi propriamente livelli in successione, quanto piuttosto “condizioni” che dovrebbero essere considerate nel momento in cui ci si accosta al tema della formazione alla scrittura. Non obiettivi da perseguire uno dopo l’altro, dunque, ma da tenere presenti in un’ottica di sviluppo complessivo della competenza di scrittura mediale. Come già espresso nella fase introduttiva dell’articolo, in sostanza, i percorsi che si possono intraprendere vantano molte variabili (stili, strumenti, temi, prodotti e così via), ma soprattutto emergono dal rapporto tra insegnante, alunno e gruppo classe.

Il primo grado, quello che abbiamo definito di scrittura “spontanea”, fa riferimento a una tipologia espressiva senza regole stringenti, creativa e sostanzialmente libera da vincoli etici e valoriali e riferibile a destinatari specifici: sul web possiamo riscontrarne una grande quantità sia sotto forma di scrittura manuale/verbale “digitata”, sia nel senso più ampio di multimedialità (commenti sui social e uso di *emoji*, *podcast*, video estemporanei, creazioni istintive tramite *Instagram* e così via). Tale livello può essere assimilabile a un’idea sperimentale incessante in attesa di essere educata.

Il secondo, quello della scrittura “strutturata”, è assimilabile alla conquista di una grammatica dello scrivere e di una sintassi, semplici regole per impostare messaggi diretti a destinatari più o meno reali: in questo caso, parliamo di una struttura che, nel tempo, solo in parte è stata sviluppata a dovere a causa del fatto che l’insegnamento scolastico è tuttora notevolmente orientato alla scrittura manuale e al *logos*, per così dire, tradizionale, mentre considera il digitale una sorta di protesi, allo stesso tempo impegnativa e divertente, senza andare troppo oltre. Se accettiamo la possibilità di un isomorfismo tra grammatica del linguaggio verbale e linguaggio multimediale (ad esempio visivo), le azioni del progettare, documentare e valutare offrono ai ragazzi la possibilità di un intreccio equilibrato e naturale tra forme espressive: in tal caso si pensi alla differenza tra una “frase” concepita da un poeta e quella “impostata” da un regista cinematografico per mezzo di una videocamera. In ogni caso, lo studio scientifico del parallelismo tra le grammatiche dei diversi linguaggi è ancora in divenire poiché il ragionamento risulta poco generativo, poiché tendente ad arenarsi in gran parte su similitudini e differenze.

Il terzo grado, quello della scrittura “prospettica”, consente a un soggetto di affrancarsi (non per sempre) da una modalità di scrittura egocentrica per aprirsi a una relazione significativa con il destinatario del messaggio e imparando a muoversi dinamicamente su una linea che gli permette di attivare un processo di distanziamento e avvicinamento continuo *dal* e *al* testo prodotto. Tale dinamica offre l’opportunità allo “scrittore” di godere delle proprie creazioni, osservandole e giudicandole da differenti punti di vista, a seconda del concetto/strumento chiave utilizzato per attivare un’analisi della propria capacità espressiva (si pensi alla gestione di un profilo su *Instagram*).

L’ultimo grado, la scrittura *critica/epistemica*⁵, rappresenta la possibilità di in-

5 Abbiamo scelto di utilizzare la formula combinata (critica ed epistemica) per rinforzare il legame dei due concetti: la scrittura critica è a sua volta una combinazione di due competenze: il pensiero critico e lo “scrittore mediale”, secondo il modello del MED (rif.). Sosteniamo che il traguardo epi-

travedere valori e comprendere i punti di vista dell'altro, un salto di consapevolezza che fa un uso notevole delle capacità metacognitive e consente al soggetto di raggiungere un traguardo i cui contenuti sono rappresentati dall'autonomia di espressione e giudizio e dalla responsabilità etica nei confronti dei propri "lettori". Esso delinea un importante traguardo per ciascun allievo, ma anche un inizio verso un percorso di perfezionamento continuo di una scrittura orientata alla conoscenza di sé, dell'altro e del mondo, quest'ultimo inteso come sistema complesso di soggetti, oggetti e ambienti di vita, analogici e digitali. Il termine *epistemico* è adeguato e ci sembra possa rinforzarsi ulteriormente rispetto all'utilizzo che i due psicologi ne fanno all'interno del loro modello. La scrittura è produzione, ma anche e soprattutto specchio della crescita cognitiva, emotiva ed empatica del soggetto. Il concetto di empatia, a sua volta, si potenzia e si irrobustisce proprio perché stringe un patto ancora più grande con la moltitudine delle scritture, espandendo le sue possibilità e il suo significato. La sequenza indicata nello schema può essere considerata "progressiva" e non solo "cumulativa", proprio perché potrebbe talvolta risultare possibile raggiungere il livello *epistemico*, senza per forza aver completato il livello *strutturato*: si tratta di diverse forme di "arte scolastica" come, ad esempio, la già citata poesia visuale, il *caviardage* o i diorami. Attraversare i livelli proposti rappresenta un'opportunità per poter costruire percorsi educativi da proporre nelle classi, focalizzati sui processi di sviluppo e produzione di scritture medialità individuali e di gruppo. I percorsi formativi possono avere come oggetto una serie molteplice di forme testuali, che vanno da scritture di tipo più soggettivo, espressive, fino a scritture sbilanciate sulle funzioni informative o argomentative. Ai gradi sopra proposti, dunque, vorremmo intrecciare quattro categorie testuali, ricavate in parte dalla vecchia definizione jakobsoniana, riletta e semplificata all'occorrenza. Pur nella loro compresenza e intreccio continui, infatti, le forme testuali praticate nella scuola rispondono ad una serie di funzioni così schematizzate: 1. la prima che potremmo definire "*fatica*" riguarda i testi utilizzati per comunicare in maniera immediata, in una conversazione quasi dialogica, quotidiana; 2. la seconda *emotiva/poetica* è legata all'espressione dei propri stati d'animo, con un focus sul soggetto scrivente; 3. la terza, definita "*conativa*" riguarda una testualità tesa a persuadere gli altri e quindi con un'attenzione precipua sul destinatario; 4. la quarta, "*referenziale*" centrata invece sull'oggetto, sul tema trattato (così è ogni scrittura argomentativa e documentaria).

L'intreccio delle tipologie e dei gradi della scrittura indica già una possibile direzione delle attività da portare avanti nella scuola, in relazione ai temi affrontati dal curriculum e alle competenze che si intendono sviluppare nel lavoro degli alunni. In particolare, potranno essere previste una serie di attività che, individuando una serie di "scritture" da attuare, prevederanno percorsi di produzione e sviluppo dei testi, con un'attenzione agli aspetti che vanno dalla spontaneità fino alla progettazione, al controllo, alla revisione e alla riflessione sui processi messi in atto. L'uso della "sceneggiatura" o di altre scritture di servizio e di progettazione, è stata oggetto dell'osservazione e dell'analisi in questo percorso di ricerca-azione che ha coinvolto diversi attori (Scuola, Università e INDIRE), chiamati a collaborare attorno a una riflessione e a una pratica di sperimentazione sul campo. La ricerca, di tipo qualitativo/narrativo rappresenta il primo step di un percorso più ampio, che vuole approfondire il rapporto tra scrittura tradizionale,

stemico e quello della capacità critica, possano completarsi e, in parte, sovrapporsi semanticamente, tuttavia con le dovute e differenti caratteristiche.

scrittura digitale, metacognizione e apprendimento. Alla base del percorso di ricerca vi è l'ipotesi che la pratica diffusa di una scrittura (digitale), intesa in questa ampia accezione, possa incidere in senso positivo sugli apprendimenti degli studenti, soprattutto attraverso percorsi che valorizzino da un lato le loro capacità espressive e dall'altro favoriscano la loro riflessione sui processi creativi stessi, in direzione dello sviluppo di una competenza metacognitiva, assai preziosa in questo e altri ambiti. Per l'anno scolastico 2020-2021, in considerazione della particolare situazione delle scuole, dei tempi ridotti e del numero delle classi, obiettivo della ricerca è stato soprattutto quello di avviare un lavoro di riflessione in questo senso, coinvolgendo quanto più possibile docenti e studenti. Nell'anno 2021-2022 andremo ad indagare, attraverso interviste e focus group con docenti e studenti, il loro rapporto con le attività di scrittura. In particolare, vorremmo osservare il grado di consapevolezza raggiunto dai docenti nel momento in cui proporranno alle classi percorsi di scrittura digitale (compositiva) e, nello stesso tempo, rilevare la presenza di processi metacognitivi e creativi utilizzati dagli studenti, in base ai diversi livelli di scrittura proposti.

Per l'anno 2020/21 le fasi di lavoro hanno previsto un momento iniziale di condivisione del quadro teorico e degli strumenti, la progettazione di percorsi didattici sul tema della scrittura digitale, la sperimentazione all'interno delle classi, oggetto di osservazione e di riflessione da parte del gruppo dei ricercatori e dei docenti stessi.

La fase formativa ha previsto interventi relativi ai seguenti argomenti: il concetto di "scrittura digitale" e i "gradi" proposti, la produzione video come scrittura digitale, le strategie di progettazione e produzione testuale, riflessività e processi di apprendimento. Da un punto di vista progettuale, abbiamo soprattutto puntato sull'analisi dei bisogni delle classi e sulla definizione dei percorsi, mentre, in riferimento alla sperimentazione e agli strumenti di osservazione, sono stati previsti momenti di confronto coadiuvati da diari di bordo. Per l'osservazione del processo abbiamo proposto strumenti quali una scheda di progettazione che tenesse conto di obiettivi, competenze, traguardi, allo scopo di agevolare il lavoro dei docenti e collocare l'attività all'interno del percorso didattico disciplinare, accompagnata da una scheda di pianificazione del lavoro, per poter riassumere in dettaglio le fasi del percorso stesso, prefigurando le attività delle singole classi. Il processo è stato poi osservato tramite diari di bordo che i docenti hanno redatto nel corso della sperimentazione e attraverso la registrazione di incontri di gruppo (tenuti online, in considerazione della particolare condizione pandemica), effettuati a cadenza mensile e serviti a "narrare" le esperienze vissute nelle classi, ad esprimere difficoltà, dubbi, così come soddisfazioni e traguardi raggiunti. Gli incontri hanno messo in evidenza alcuni aspetti determinanti: il valore della condivisione dei progetti didattici tra i docenti coinvolti, la verifica di come queste scritture possano rinforzarsi anche attraverso la composizione di testi meno consueti; l'importanza di offrire la possibilità ai ragazzi di esprimere idee, le loro conoscenze attraverso varie forme scritturali; il far emergere le competenze nascoste di alcuni alunni che rischiano di restare inesprese e, infine, la condivisione del DigCompOrg⁶ (il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali delle organizzazioni educative) orientato espressamente alla scrittura stessa.

6 Si veda il documento con il seguente link: www.riconessioni.it/assets/uploads/laboratori/digcomporg-italiano.pdf.

3. I diversi gradi di scrittura e le interpretazioni degli insegnanti

3.1 La scrittura spontanea

“Scrittura spontanea” è stata interpretata dai docenti in maniera inequivocabile: ogni atto di scrittura parte sempre dalla realtà degli studenti, da ciò che è loro vicino e li interessa nella misura in cui è ciò in cui sono immersi. L’attenzione ai vissuti degli studenti è dunque il primo atto di un percorso sulla scrittura digitale che ogni docente ha seguito, nella scuola primaria, così come nella secondaria di primo grado. La scrittura nasce vicino a noi e si alimenta dei nostri vissuti, della nostra esperienza. In una classe prima primaria, in una fase in cui i bambini non sanno ancora leggere e scrivere, la scrittura inizia nella sua forma orale:

All’inizio i bambini sono venuti a scuola tutti i giorni con la voglia di raccontare alla maestra qualcosa che era successo loro; [...] Questi racconti sono risultati utili sia per favorire l’accoglienza iniziale degli alunni, sia per conoscerli [...]. Tutte le mattine, all’arrivo in classe, c’è il momento libero del racconto: chi ha piacere può raccontare qualcosa e tutti devono guardarlo in faccia. In seguito, per facilitare il racconto di alcuni e per lasciare traccia di questo momento evitando di banalizzarlo, ho invitato i bambini a disegnare prima quello che vogliono raccontare e ho creato uno spazio nell’aula del “Ti racconto” dove vengono appesi i loro disegni (Scuola Primaria).

Il racconto orale costituisce la prima fase di un processo che porterà poi alla costruzione testuale alfabetica. Interessante, già in questo stadio, è l’attenzione alla visione prospettica del racconto, nella misura in cui i bambini sono invitati a porre attenzione ai compagni guardandosi negli occhi. In questa situazione viene introdotta anche una rudimentale forma di progettualità nel momento in cui i bambini sono invitati ad anticipare ciò che intendono dire sotto forma di disegno, con una sorta di “previsione della narrazione” che costituisce già una forma di progetto a tutti gli effetti. La scrittura spontanea è, quindi, in qualche modo già prospettica, seppure in questa rudimentale forma. Il racconto orale diventa poi lo spunto per passare alla scrittura come atto “necessario”, che si impone al gruppo classe nelle sue funzioni principali:

Un giorno un bambino ha scritto la data dietro al proprio disegno, che raccontava un’attività svolta con il nonno, dicendo che lo aveva fatto per ricordarsi il giorno in cui aveva piantato i semi nella terra: è stata l’occasione per riflettere sull’importanza della scrittura come strumento, per fissare una comunicazione in modo più preciso, che rimane nel tempo, che lascia meno spazio alla libera interpretazione (almeno da un certo punto di vista). Così qualcuno ha cominciato a scrivere qualcosa spontaneamente (Scuola Primaria).

Il percorso di avvicinamento alla scrittura ha seguito strade analoghe anche nelle classi più alte della primaria. In una classe quarta, si è scelto di iniziare un percorso sulla scrittura poetica partendo dal racconto di sé, del proprio mondo, delle proprie emozioni.

La richiesta di raccontare aspetti molto personali di se stessi, attraverso la riflessione sugli spunti forniti dall’insegnante, dapprima è stata recepita come abbastanza normale e solo in un secondo tempo gli alunni si sono resi consapevoli del percorso di scoperta di se stessi e degli altri, attraverso la lettura

in classe, o in Meet. Non facile raccontare agli altri i pensieri, le paure, i sogni, soprattutto in questa età dove apparire “super” agli occhi dei compagni è lo scopo del vivere quotidiano, soprattutto in classe (Scuola Secondaria di primo grado).

In questa fase, carta e digitale sono solo supporti destinati ad accogliere annotazioni, appunti che nascono di getto e trovano forma sulle pagine di un taccuino, così come impressi sullo schermo di una fotocamera o di un tablet.

Muniti di taccuino e di fotocamera, la classe fa una passeggiata tra i sentieri adiacenti all’edificio scolastico, per immergersi nella natura e raccogliere materiale utile alla realizzazione degli Haiku personali. È stato piacevole immerdersi nell’albero spoglio avvolto dall’edera o nel cespuglio ghiacciato dai riflessi argentati; i bambini si sono divertiti a creare storie. Tornati in classe diventano scrittori di Haiku, prima da soli e poi in coppia o a gruppi di tre (Scuola Primaria).

Tutti i percorsi progettati hanno avvio dall’osservazione di ambienti, cose, persone, da uno sguardo costante sulla propria interiorità.

Si inizia con la prima fase del percorso in cui viene descritto il tema di partenza, ossia il mio mondo. A partire da questo stimolo è stato chiesto ai ragazzi di usare il proprio “taccuino di scrittura”, aprire una pagina bianca e dividerla in quattro, ponendo al centro le parole chiave indicate. Per ciascun quadrante i ragazzi hanno inserito una parola propria del loro mondo, facendo riferimento a quattro categorie: persone, oggetti, luoghi, verbi. Si è discusso e commentato ciò che emerso. Con questi sedici concetti i ragazzi hanno realizzato una nuvola di parole (usando wordart), a piacimento, poi caricata in un Padlet condiviso. Sono state visionate e commentate le creazioni”. Il connubio cartadigitale è perfetto (Scuola Secondaria di primo grado).

3.2 La scrittura strutturata

“Scrittura strutturata” ha significato per i docenti avviare percorsi di scrittura che conducessero gli studenti alla scoperta della norma, della regola grammaticale, espressiva, comunicativa. La scrittura si orienta, da appunto estemporaneo si avvia a divenire testo strutturato, dotato di una propria sintassi. Oltre a questo, è emerso un ulteriore elemento di interesse: ogni atto scrittoria si è prefigurato da subito come un processo che prevede percorsi di avvicinamento, fatto di step successivi, con fasi di ideazione, progettazione, realizzazione, revisione. Durante questo processo, spesso avviene il passaggio tra scritture esclusivamente alfabetiche e scritture composite, in quelle che abbiamo chiamato “trasposizioni medialì”. La scrittura si organizza e si affina, si arricchisce, in questo caso, di elementi espressivi ulteriori, immagini e suoni:

In occasione della prima neve e della conseguente chiusura della scuola, ho lanciato l’idea di fotografare o disegnare i loro momenti a casa sulla neve e di caricarli sulla Classroom: una piattaforma che avrebbe permesso a tutti di vedere le esperienze fatte e di raccontarle poi al rientro in classe (Scuola Primaria).

Il progetto si esplicita e prende forma, utilizzando la strumentazione digitale che diviene necessaria a esplorare forme espressive complesse.

L'insegnante propone di scrivere Haiku seguendo le regole stabilite, quindi passare ad un tipo di scrittura strutturata che è però partita da quella spontanea. Per completare i testi viene utilizzata l'applicazione Tagul che consente di trasformare le poesie in immagini, elaborate dagli alunni (Scuola Primaria).

La trasposizione mediale implica talvolta una suddivisione dei compiti all'interno della classe, in un'organizzazione collaborativa che rende il processo creativo più efficace:

Dalla carta all'ebook: i nostri versi si arricchiscono di colori, immagini e suoni. Utilizzando un'applicazione messa a disposizione dall'insegnante su Classroom, i bambini scrivono i propri componimenti arricchendoli di dettagli musicali e/o di immagini. I bambini si suddividono i ruoli (chi scrive il testo, chi si occupa di aggiungere immagini, chi la musica o eventuali suoni) e realizzano l'ebook in maniera collaborativa, intervenendo tramite Classroom, sullo stesso file (Scuola Primaria).

Progettare, pianificare diventano azioni fondamentali per l'attuazione del lavoro:

La seconda strada intrapresa, invece, ha riguardato la mutazione del sonetto da testo scritto a testo visivo. Il lavoro è stato preceduto da una fase di pianificazione, seguendo un modello offerto in classe e discusso successivamente fra tutti. Come in precedenza, anche di questa fase si è detto che ci sarebbe stata una valutazione e quali sarebbero stati i criteri seguiti (Scuola Secondaria di primo grado).

Tutti i percorsi seguono un'idea di sviluppo che intende condurre lo studente verso l'uso consapevole di alcuni strumenti di scrittura, accogliendo l'idea stessa di scrittura come atto complesso, finalizzato alle produzioni di testualità molteplici, che non si limitano alle stesure alfabetiche, ma considerano gli aspetti *multimediali*, *intertestuali* e comunicativi.

A queste nuvole è stato chiesto di aggiungere un'immagine a piacere tratta dalle proprie gallerie/album fotografici per arricchire la panoramica. Anche queste immagini sono confluite sul Padlet e da qui visionate e commentate da tutti. A partire da questi stimoli alle ragazze e ai ragazzi è stato chiesto di stendere sul proprio taccuino cartaceo un testo libero, sotto forma di riflessione o racconto. I testi sono stati poi letti e commentati da tutti. A partire da questi testi, il docente e il singolo studente hanno ragionato con quali immagini e parole del testo si poteva valorizzare un futuro sviluppo poetico. Correda questa parte di attività un piccolo album fotografico con alcuni scatti alla classe; anche queste immagini sono confluite nel Padlet (Scuola Primaria).

Questa idea di "progettazione" appartiene tanto al docente (nella forma di un percorso in cui le parti comunicano in maniera significativa) quanto allo studente, che impara a progettare i propri testi riflettendo sulle norme della comunicazione e sulla resa espressiva. La riflessione dei docenti si è arricchita di una serie di considerazioni sulla pratica e sull'organizzazione della scuola. In particolare, i docenti concordano sul fatto che i percorsi in questione richiedano un tempo di sviluppo lento che preveda anche stasi e riprese durante il corso dell'anno. La ricorsività caratterizza queste attività didattiche, le quali restituiscono al lavoro dell'appren-

dimento un ritmo sostenibile, che consenta anche di mettere a tacere le naturali “ansie del docente”:

Sicuramente ha giocato un ruolo importante la mia ansia di impostare la tecnica della letto-scrittura fin da subito e in modo continuativo per timore di una chiusura forzata a causa dell'emergenza sanitaria. Ciò ha fatto sì che, pur ritenendo molto importanti i contesti di apprendimento creati, questi non hanno avuto i tempi, rilassati e le attenzioni di cui necessitavano. [...] Sicuramente è un percorso che richiede tempi molto distesi; prima di passare alla fase successiva, riprenderò la precedente, magari anche rilanciando le stesse proposte per vedere se c'è stata un'evoluzione e quindi se i tempi sono adatti per proseguire il percorso. Sicuramente partirò sempre da attività/esperienze concrete che permettano di sperimentare prima e riflettere dopo, in modo da legare la scrittura a un vissuto. Per ora è ancora prematuro per la maggior parte della classe utilizzare la scrittura per situazioni di fantasia, scrive un'insegnante della classe prima. Allo stesso modo si esprimono docenti della secondaria di primo grado: “Un'altra piccola difficoltà è legata alla ritrosia di alcuni di cimentarsi in un lavoro di scrittura poetica: si supera smontando il processo in passi molto piccoli e semplici.

3.3 La scrittura prospettica

“Scrittura prospettica” per i docenti ha significato collocare l'atto di scrittura all'interno di processi di comunicazione espliciti, che fanno riferimento a destinatari altri rispetto allo scrivente. Gli obiettivi della comunicazione sono compresi e acquisiti dai ragazzi stessi.

L'obiettivo di questa terza fase è vedere con altri occhi, o almeno tentare di conseguirlo. Sono state intraprese due strade. La prima ha richiesto un lavoro di lettura critica. Tutti i testi prodotti sono stati raccolti dal docente per formare un semplice libro di antologia dei sonetti, così come sono stati presentati (senza le correzioni dell'insegnante, visibili solo ai diretti interessati) (Scuola Secondaria di primo grado).

In questo modo si apre la strada verso una riflessione da portare avanti con gli studenti sulle funzioni della scrittura come strumento di comunicazione, che realizza relazioni tra soggetti in direzioni molteplici e complesse. Quando si avvia un percorso di scrittura gli obiettivi devono essere condivisi con gli studenti. Ciò li pone, sin da subito, nella condizione di assumere una postura riflessiva sull'azione che contribuisce a sviluppare consapevolezza.

Penso sia fondamentale rendere subito chiaro a cosa tende il percorso e qual è l'obiettivo finale, che però spaventa alunni così giovani; va quindi subito temperato in un'attività giocosa (Scuola Secondaria di primo grado).

Ogni percorso prevede il confronto con gli altri come base per la scrittura. In qualche caso i testi vengono scambiati e si ha in cura il testo di un compagno. Ciò consente di lavorare su uno dei paradigmi chiave della comunicazione.

Tutti hanno avuto modo di leggere i lavori altrui e confrontarli. Nello specifico, poi, è stato richiesto a ognuno di preparare una mini-lezione della durata di massimo cinque minuti, in modalità libera, per presentare alla classe il testo di un compagno/a. Si doveva realizzare una lettura critica del

testo, analizzandone le immagini, le parole, gli aspetti tecnici e così via, includendo anche gli eventuali errori (Scuola secondaria di primo grado).

3.4 La scrittura epistemica

“Scrittura epistemica”, infine, ha rappresentato il momento in cui la scrittura stessa è servita allo studente nella misura in cui ha innescato in lui percorsi di consapevolezza e riflessione sul sapere, così come su se stesso.

I momenti chiave sono stati sostanzialmente due: l’inizio quando ho chiesto di raccontare una storia partendo da un’immagine e di farlo in completa autonomia, non è stata una richiesta semplice e la maggior parte di loro si è limitata a descrivere. L’altro momento chiave è stato rileggere i loro elaborati che li ha resi consapevoli che non esiste un solo modo di scrivere, ma tanti. Inoltre, è stato molto importante per loro scrivere queste storie in coppia perché si sono supportati a vicenda (Scuola Primaria).

La fase meta-riflessiva sottesa a ogni attività si esprime secondo modalità diverse a seconda dell’età degli studenti, ma mantiene la stessa funzione:

Gli alunni sono invitati a riflettere sull’importanza del lavoro di pianificazione, lavoro che tendono a sorvolare perché molto desiderosi di avere subito il prodotto finito”. Con i più grandi si traduce spesso in un’attività di autovalutazione dei prodotti e dei processi che rappresenta una delle manifestazioni più riuscite di quella valutazione formativa auspicata nella scuola. Grazie alla valutazione collettiva tra pari, gli alunni hanno preso coscienza, in alcuni casi, della mancanza di efficacia del loro messaggio e sono stati stimolati a modificare il proprio prodotto in modo da ricevere l’approvazione dei compagni (Scuola Secondaria di primo grado).

4. Conclusioni (con ulteriori riferimenti)

Da questo articolo sono emersi numerosi spunti per una didattica della scrittura “bio-digitale”, intesa come la somma di due aspetti fusi in un’unica “scrittura aumentata” a disposizione dei contesti scolastici ed educativi. Un elemento chiave di questa situazione non facile da gestire è la capacità dell’insegnante di consentire a ciascun alunno di raccontare la propria storia e le passioni extrascolastiche, allo scopo di costruire insieme un approccio inclusivo:

L’attività si sta rilevando molto inclusiva: tutti gli alunni sono ugualmente coinvolti, sia quelli in possesso di certificazione legge 170, sia l’alunno che segue a distanza perché in situazione di fragilità. Alcune delle osservazioni più pertinenti e mature sono state proprio fatte da questi alunni (Scuola Primaria).

Un secondo aspetto determinante riguarda il rapporto tra creatività e competenze nell’atto della scrittura: non possiamo concepire gli strumenti digitali come guide che indirizzano l’espressività degli alunni. La creatività va ogni volta orientata all’individuazione di confini, alla strutturazione e ristrutturazione delle forme comunicative, allo scopo di creare una grammatica flessibile, aperta e generativa, accompagnata da processi cognitivi fondamentali come l’attenzione, la concen-

trazione, il ragionamento, l'organizzazione del percorso compositivo e, allo stesso tempo, da emozioni legate all'attesa, alla scoperta, alla padronanza della complessità, alla perseveranza e alla capacità di gestire l'ansia. Il rapporto tra creatività e competenze (intese come somma di conoscenze, applicazione dei saperi trasformati in abilità e meta-qualità) è soprattutto concepito come processo metacognitivo e alte motivazioni nei confronti del compito. Un ultimo aspetto (ma potremmo anche pensare a lunghi elenchi di elementi chiave, che nell'articolo non possono comparire per problemi di spazio) riguarda l'idea di una "scrittura di comunità", ovvero una serie di comportamenti e scelte che non possono più presentarsi come verticali (nel senso del potere istituzionale), bensì di attività teoriche e laboratoriali che accompagnano il lavoro scolastico, sorretto dalla consapevolezza di un lavoro comune, in cui nessuno resta indietro e possa esprimere la propria personalità attraverso il racconto della sua storia. Possiamo citare nuovamente De Beni et al. (2001), evidenziando un passaggio, oggi ancora molto significativo:

"Le ricerche sullo story-telling, sviluppatesi soprattutto a partire dagli anni Ottanta, concordano nello stabilire correlazioni significative tra questa pratica-esperienza di lavoro interattivo sul testo e l'emergere di apprendimenti alfabetizzati e meta-alfabetizzati che verranno poi ripresi e potenziati in sede di alfabetizzazione formale. Essi riguardano principalmente tre aree di importanza cruciale per imparare a leggere e a scrivere:

1. lo *sviluppo di forme di consapevolezza metalinguistica*, ad esempio: l'idea di testo, la nozione di parola, le funzioni della punteggiatura, il rapporto tra immagine e testo, la nozione di titolo, l'idea di racconto, il rapporto tra ciò che sta scritto e ciò che viene letto, uso della definizione e dell'etichettatura. Più in generale, la consapevolezza metalinguistica riguarda l'abilità di analizzare il linguaggio, cioè di definire, confrontare, categorizzare e problematizzare le sue forme e funzioni [...]

In questo caso, e anche al punto 2 qui sotto, tale attività non può essere definita come traguardo, poiché dovrebbe invece essere concepita come riflessione sempre presente. Come si può notare, i verbi utilizzati sono relativi ad alcuni processi cognitivi, senza i quali non si può realizzare un percorso didattico focalizzato sul livello meta della scrittura.

2. *L'acquisizione di abilità metacognitive*: l'uso di verbi cognitivi (pensare, ricordare, immaginare, credere) e di verbi riferiti a stati psicologici (sentire, temere, essere emozionati, tristi, felici); ricorso a funzioni linguistiche quali: la nominalizzazione, la descrizione, la spiegazione, ecc., tentativi di autocorrezione, sviluppo di strategie ortografiche per rappresentare le parole. Nell'insieme essi riflettono non solo conoscenze e abilità, ma anche concezioni e atteggiamenti verso la lingua.

Al punto 2, possiamo anche vedere chiaramente il passaggio alle abilità metacognitive (che noi concepiamo come cognitive, ma anche motorie) e agli stati psicologici (ansia, stanchezza mentale, attrazione verso il mondo extrascolastico e così via), che consente agli alunni di fare tesoro di una fase legata ad attività di prove ed errori e di conoscenza di sé per quanto riguarda il proprio funzionamento cognitivo (ragionare, stare attento, prendere appunti, esprimersi o decidere di non farlo etc.),


3. *Lo sviluppo di comportamenti alfabetizzati e meta-alfabetizzati*: attivazione di discorsi intorno al testo e di operazioni appropriate sul libro, ricorso ad atteggiamenti di natura riflessivo-analitica, richiesta di spiegazioni, assunzione di posture e di atteggiamenti che accompagnano gli atti di lettura e di scrittura, correzione di compagni che non seguono regole conformi agli atti di lettura [...] (ivi, p. 129).

L'ultimo punto completa il quadro complessivo della necessaria totalità di un percorso che deve tenere insieme molti elementi fondamentali per quanto riguarda la scrittura attualizzata: l'approccio inclusivo, la creatività competente, la visione comunitaria contro l'individualismo (in difesa tuttavia dell'intimità).

In definitiva, i comportamenti meta-alfabetizzati qui indicati vengono da noi inquadrati come scrittura epistemica nel rapporto sé-altro.

Riferimenti bibliografici

- Anichini, A. (2010). *Il testo digitale*. Milano: Apogeo.
- Anichini, A. (2014). *Digital writing: nel laboratorio della scrittura*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates; trad.it. *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Brockmeier J. (1997). *Il significato di sviluppo nella narrazione autobiografica*, in Smorti A., *Il sé come testo*. Milano: Giunti.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B., (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- Fox, R. (1997). Lo sviluppo del pensiero narrativo nell'infanzia. In Smorti A., *Il sé come testo*. Milano: Giunti.
- Laneve, C. (2007). *La trama oltre il filo. La riscrittura come sorpresa*, in Demetrio D., *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
- Parola, A. (2016). La Digital Education Research (DER) come ponte teorico/empirico tra ricerca e formazione. *Rivista Form@re*, 2, 16, 166-179.
- Parola, A. & Denicolai, L. (2017). *Scritture mediali*. Udine: Mimesis.
- Smorti, A., (1997). *Il sé come testo*. Milano: Giunti.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.



Itinerari e dimensioni narrative
nella scuola dell'infanzia e primaria:
analisi delle funzioni, dei rischi e degli abusi educativi
Itineraries and narrative dimensions
in pre-school and primary school:
analysis of functions, risks and educational abuses

Loredana Paradiso

Università di Genova - loredana.paradiso@edu.unige.it

ABSTRACT

The article analyses the phenomenon of self-narration, taking a multi-perspective view of the epistemic principles that support it on a philosophical-pedagogical level, identifying relationships and continuity with care. Narrative is analysed as a primary ontological phenomenon that accompanies the transformation of being and the development of the life of the mind in the different socio-educational contexts of family, school and society. Narrative is regarded as a relational and educational process that underpins social life at school and requires pedagogical and educational planning. At the end, attention is focused on the directing role of the teacher-educator in order to analyse practices that promote and those, on the other hand, that prevent the child from expressing him/herself to the point of experiences of educational abuse.

L'articolo analizza il fenomeno della narrazione di sé ripercorrendo in una visione pluri-prospettica i principi epistemici che la sostengono sul piano filosofico-pedagogico, individuando relazioni e continuità con la cura. La narrazione viene analizzata come un fenomeno ontologico primario che accompagna la trasformazione dell'essere e lo sviluppo della vita della mente nei diversi contesti socio-educativi della famiglia, della scuola e della società. La narrazione è considerata come un processo relazionale ed educativo – formativo che fonda la vita sociale a scuola e che richiede una progettazione pedagogica e educativa specifica. Al termine si focalizza l'attenzione sul ruolo di regia dell'insegnante-educatore per analizzare le pratiche di promozione e quelle, invece, che impediscono al bambino di esprimersi sino a formare esperienze di abuso educativo.

KEYWORDS

Storytelling, Autobiography, Identity, Self-knowledge, Sociability.
narrazione, autobiografia, identità, conoscenza di sé.

1. La narrazione come processo ontologico primario

Il nido, la scuola d'infanzia e primaria sono luoghi di narrazione: i bambini si narrano e narrano il mondo che osservano, come lo percepiscono, lo scoprono, lo categorizzano e lo reinterpretano. Il bambino è sempre coinvolto in una dinamica narrativa (Baumgartner & Devescovi, 2001) nelle relazioni, nelle routine, nel gioco, nei percorsi di apprendimento e formazione, nell'aggregazione libera (Orbetti, Safina & Staccioli, 2005).

La narrazione, infatti, si presenta nell'esperienza soggettiva (Bruner, 2001) e con i pari come una necessità vitale che si sviluppa nella dinamica dei bisogni soggettivi e di gruppo (Quaglino, Casagrande & Castellano, 1992) e che permane, in forme diverse, in uno sviluppo progressivo di capacità e competenze, in tutto il percorso di crescita e maturazione della persona.

Sulla base di questo assunto è possibile considerare la narrazione come un fenomeno ontologico primario che, come la cura (Mortari, 2006, 2015), sorge nella relazione con l'Altro (Ricoeur, 1993), sulla base del bisogno evolutivo universale di narrarsi: essa accompagna la trasformazione dell'essere (Ricoeur, 1993), spinge il soggetto verso sé stesso, lo porta al confronto con l'altro e il mondo.

È in questo processo che si struttura il percorso di sviluppo del sé e, nel contempo, il senso dell'esser-ci come esperienza di "abitare il mondo" nel *qui ed ora*, ma anche nel potenziale trasformativo connesso al *se e allora*. La narrazione nel suo andamento circolare che dal soggetto, si muove verso l'Altro e il mondo, è l'essenza dell'essere poiché traccia i percorsi legati alle sue infinite possibilità nella loro collocazione socio-culturale e temporale. Nello stesso tempo restituisce alla persona la visione d'insieme del suo progetto di vita rendendolo visibile, tangibile, condivisibile, reinterpretabile nello scambio con l'altro e nella negoziazione dei suoi significati: quindi non solo possibilità di esser-ci e di rispondere ad una chiamata situata e vincolata in un tempo (Heidegger, 1976), ma di sperimentare la tensione massima del divenire, la propria evoluzione ed espansione, oltre il proprio limite, in una condizione euristica costante che lo trasforma nell'atto stesso del definirsi, sino ad arrivare a compiersi e "prendere forma" nella propria storia relazionale con l'altro.

Raccontare e raccontarsi permette a ciascuno di co-costruire la propria narrazione e di essere libero di "situarsi" sperimentando e scegliendo il proprio copione (Bruner, 2001) tra gli infiniti a disposizione. Per questo ogni evento, ogni vissuto, ogni relazione diventa un itinerario narrativo che struttura l'essere e lo trasforma nel compiersi della narrazione, costruendo rappresentazioni, posizioni, avvicinamenti, distanziamenti e proiezioni. È l'urgenza di essere e di definirsi che porta la persona a cogliere ogni frammento di esperienza per trasformarla in una narrazione compiuta: un vincolo narrativo che obbliga la persona ad un processo continuo e infinito di co-costruzione della trama, di un testo in cui ogni ruolo ha il suo copione: prima nella famiglia, poi nei contesti educativi tra pari, infine in quelli socio-culturali. Questa dinamica che si compie in ogni istante della vita di una persona nella scuola è presidiata, monitorata e sostenuta dall'agire educativo (Kanizsa & Tramma, 2011): la narrazione, infatti, nasce nella famiglia per poi incontrare la scuola come spazio elettivo di educazione e di formazione in cui "coltivare la capacità narrativa" (Bruner, 1996), svilupparla come esperienza primaria nel quale vivere e sperimentare le infinite possibilità dell'essere e del divenire.

2. Narrazioni, identità e appartenenze a scuola

Bruner (1992) afferma che il Sé non è “dentro di noi” ma è “distribuito” nella realtà attraverso *blocchi contestuali* che rappresentano i diversi luoghi e spazi del mondo. Il concetto di “*Se distribuito*” definisce il processo di interazione della persona con l'altro e con il mondo. In ogni momento e contesto il soggetto entra in relazione con i diversi mondi sociali, culturali, fisici attraverso scambi narrativi che si sviluppano in una specifica dimensione spazio-temporale di cui, la famiglia e la scuola, sono due ambiti elettivi.

Narrare e narrarsi supporta i processi fondamentali di sviluppo come la conoscenza, la comunicazione, la comprensione, l'elaborazione di pensieri, vissuti ed emozioni (Riva, 2004), l'interpretazione e strutturazione di significato, di riorganizzazione dell'esperienza personale e di progettazione del proprio percorso di vita. È la narrazione che rende possibile e visibile l'essere, proprio grazie al processo che gli consente di definirsi, denominarsi e confrontarsi nella dinamica del con-essere (Mortari, 2006).

In ogni narrazione il bambino si afferma, scoprendosi come persona inserita in un contesto familiare e socio-culturale, rispondendo al principio ontogenetico che ogni persona è stata, è e sarà grazie ad un racconto che nasce nella relazione con l'altro. È nello spazio narrativo, infatti, che si compie la co-costruzione della propria identità (Bosi, 2000) e della propria storia attribuendo un significato coerente per sé stessi e per gli altri.

Grazie alla narrazione i bambini in funzione della propria età, delle proprie capacità, abilità e del proprio genere co-costruiscono, condividono, strutturano e ri-strutturano i significati di sé e del mondo scoprendo le dimensioni soggettive e intersoggettive in processi di inclusione, confronto, distanziamento e integrazione socio-culturale. In questo senso nel momento in cui il bambino si narra e si ascolta, reinterpreta gli eventi esplorando le diverse espressioni di sé: in questa dinamica la descrizione di un evento o di un'esperienza emotiva o cognitiva, di un evento educativo o formativo diventa la presentazione dell'essere e l'esclusione di ogni altra possibilità sulla base di un confronto. Nella narrazione dei bambini, infatti, l'essere si presenta nella formulazione “sono come te” “non sono come te” e quindi nella dinamica tra i poli dell'accoglienza e inclusione, o del distanziamento e differenziazione.

La narrazione, infatti, non è solo incontro del Sé, ma anche confronto e differenziazione dall'Altro, per arrivare ad affermarsi nell'eterno dilemma esistenziale tra somiglianza e diversità: il soggetto, in crescita o adulto, grazie alla narrazione entra in contatto con il Sé, co-costruisce e condivide la sua immagine, sempre in un processo di paragone con l'altro.

La scuola, come la famiglia, è il primo campo di confronto delle dimensioni identitarie che portano, contemporaneamente, allo sviluppo e promozione del sé e alla conoscenza dell'Altro e alla differenziazione: in questo spazio il bambino si narra scoprendo i propri copioni, le identità, le memorie familiari (Bruner, 2001, Ricoeur, 1993, Smorti, 1997, Demetrio, 1999), le connessioni tra sé, gli altri e il mondo, ma anche le deviazioni, le trasgressioni, le voci e le diverse possibilità di appartenenza.

Per questo la narrazione è un elemento primario del lavoro pedagogico e educativo poiché pervade ogni ambito, aspetto, momento della vita cognitiva, emotiva e sociale del bambino, del gruppo classe diventando un'area privilegiata della progettazione educativa e pedagogica nella scuola.

3. Progettare itinerari di narrazione nella scuola

Lavorare sulla narrazione a scuola significa progettare itinerari narrativi nei quali il bambino ha la possibilità di incontrare il proprio sé narrante, di esplorare oggetti e temi, di decidere se e come condividere la propria storia con gli adulti e i pari. Questo comporta un lavoro progettuale che attraversa una serie di tappe logiche rendendo evidente l'itinerario narrativo: dall'analisi di un tema, alla mediazione dei significati, alla riflessione su di sé e gli altri, al presidio del setting, delle possibili relazioni, sino alla tesoroizzazione del percorso, nella documentazione narrativa. La progettazione come processo intenzionale (Catarsi, 2005) di ogni esperienza educativa definisce ogni elemento nella consapevolezza della libertà di movimento intrinseca in ogni itinerario narrativo. In un certo senso è una guida, una bussola nelle mani dell'educatore-insegnante per mantenere la direzione sulle finalità, sul tema e sul processo narrativo. Questo significa analizzare e definire i seguenti elementi progettuali:

- a) le finalità della narrazione identificando le funzioni narrative (per quale finalità pedagogica – educativa);
- b) l'oggetto, il tema espressi nella definizione della consegna (di che cosa si parla);
- c) i protagonisti nella distinzione di attori, spettatori e registi (chi, con chi, per chi e attraverso chi);
- d) il setting della narrazione (in quale luogo, spazio, tempo, strumenti e materiali);
- e) le forme narrative e le modalità di attivazione (scritta/orale/grafica/ludica, spontanea o attivate, dialogica o monologa);
- f) gli itinerari narrativi che descrivono la mappa logica degli argomenti nella loro successione e articolazione logica;
- g) i potenziali rischi narrativi in funzione della calibrazione con i bisogni di sviluppo del bambino e del riverbero emotivo e sociale che alcuni contenuti possono avere con il contenuto della storia di ciascuno (quali rischi in funzione delle caratteristiche e storie dei soggetti e del gruppo).

La progettazione struttura il setting, organizza il campo, il terreno entro cui si radica e sviluppa la narrazione e in cui prende forma "lo spazio abitato del vivere, dell'immaginare, dell'udire, del toccare e manipolare, dell'allontanarsi e dell'avvicinarsi, della contaminazione e del coinvolgimento con le cose e con gli oggetti in quell'incessante movimento che è il fluire della vita" (Nigris, 2003): un processo che lega il narratore e lo spettatore ad una trama in un'esplorazione comune dei diversi itinerari e angolature del racconto.

Nel setting narrativo l'educatore svolge il ruolo di regia, ovvero coordina e presidia gli itinerari e le funzioni narrative che si sviluppano nella classe, nella forma *spontanea* e in quella *attivata*: nella prima il lavoro narrativo si forma sul campo grazie all'osservazione dei racconti estemporanei dei bambini nel gruppo di pari o con l'insegnante; nella seconda, invece, si attiva grazie alle proposte educative e didattiche che stimolano e promuovono la narrazione nel contesto classe. L'adulto in entrambi i casi osserva il percorso narrativo del bambino e del gruppo, stimola l'esplorazione, il confronto e la reinterpretazione del sé, dell'altro e del mondo. In particolare, nella narrazione spontanea l'educatore si concentra sui processi di ascolto, confronto, sostegno e reinterpretazione, nella narrazione attivata l'educatore lavora contemporaneamente sull'itinerario narrativo progettato,

presidiando la trama, le deviazioni, i processi di convergenza e divergenza e stimolando la co-costruzione di un pensiero collettivo, le relazioni tra i pari e l'accoglienza dei diversi punti di vista.

L'educatore – insegnante diventa così un progettista e un mediatore narrativo offrendo lo spazio (Lori, 1996) per imparare a muoversi negli itinerari narrativi, a gestire conversazioni su temi proposti dai compagni, a presentare le proprie narrazioni costruendo consenso e sviluppando processi di inclusione e di sostegno emotivo (Lori, 2009). La scuola (Baldacci, 2014) diventa un laboratorio narrativo in cui accogliere le storie di vita per educare a raccontarsi (Demetrio, 2003) come pratica che agisce sulla costruzione dell'identità, sullo sviluppo di processi di coping e di empowerment, ma anche di inclusione, cura e resilienza (Cyrułnik & Malagutti, 2005).

4. Itinerari e dimensioni narrative nel gruppo classe

La narrazione come prassi educativa-didattica consente al bambino di sperimentare la strutturazione del sé nel dialogo con l'Altro attraverso il gruppo classe: è la *dimensione sociale* della narrazione, che permette al bambino di rivolgere all'esterno la propria storia e la propria interpretazione del mondo attraverso la condivisione dei significati nel continuo ricorso narrativo tra soggetto e gruppo (Bocci & Franceschelli, 2014). La classe, nella sua strutturazione di identità sociale, diventa il luogo educativo in cui sperimentare le proprie narrazioni, dalla presentazione del sé, al confronto con gli altri, alla tenuta delle proprie idee sino alla formazione e negoziazione delle appartenenze socio-culturali attivati dai processi di convergenza e divergenza rispettivamente sul confronto per somiglianza o per differenza.

È un itinerario che inizia nella scuola dell'infanzia dove il bambino sperimenta gli elementi fondamentali dei processi narrativi integrando linguaggio e simboli appresi nel proprio background familiare (Pati, 2016) e condivisi, co-costruiti con i pari e gli adulti di riferimento. In particolare, è nella *dimensione ludica* che il bambino sperimenta i presupposti della narrazione come mediazione di simboli e significati (Bruner, 1978; Caillois, 1981) e inizia a creare, sperimentare e condividere i codici linguistici e simbolici (Vygotskij, 1981) che regolano i processi di significazione e le conseguenti interazioni: "ecco che la sedia davanti alla casetta significa porta chiusa". È l'avvio della sperimentazione dei diversi copioni narrativi all'interno di una trama ludica condivisa (Staccioli, 2010) che li porta a rafforzare la propria identità e quella degli altri anche attraverso la rappresentazione dei ruoli soggettivi e sociali e della loro riproduzione interpretativa (Corsaro, 2003).

Nella scuola primaria, invece, gli itinerari narrativi entrano in contatto con la *dimensione semantica*: ecco che il *segno*, nelle sue diverse forme, si trasforma nel testo (Smorti, 1997) come processo di autoriflessione, di riflessione e significazione sul mondo. Ogni itinerario narrativo, sia esso un'espressione scritta, orale, grafica, pittorica (Orsolini & Pontecorvo, 1991; Pinto, 1993) porta il bambino a confrontarsi con la *dimensione esistenziale* della narrazione sperimentando spazi, tempi e strutture della narrazione della propria storia e di quella del gruppo. La dimensione esistenziale si compie nel cambio di prospettiva nel momento in cui la narrazione incontra la *dimensione temporale*: in questo momento il qui ed ora si lega con il passato e si rivolge al futuro costruendo la rappresentazione di sé nella propria esistenza, espressione della *continuità esistenziale*. "Io sono" perché mi ricordo il "mio ieri" e perché vedo "il mio divenire" nel progetto che ho del

mio essere, domani. Nell'oggi, il bambino percepisce, conosce, osserva, ma non può percepirsi nel divenire perché gli sfugge la continuità esistenziale che nasce nell'esercizio della memoria e della progettualità. Il sé narrante nelle diverse prospettive temporali del presente (io sono), del passato (io ero) e del futuro (io sarò, io vorrei...) osserva gli eventi e li mette in relazione percependo la continuità esistenziale del proprio Sé. La storia che inizialmente si forma come esperienza del presente, nel momento in cui si muove sulla linea del tempo, si trasforma nel ricordo, come rappresentazione del passato, o nell'immaginario come espressione del futuro: questo consente al soggetto di rivolgere lo sguardo al prima, verso l'indietro, ma anche di proiettarsi nel futuro, collegando gli eventi vissuti che hanno contribuito alla formazione dei diversi stati del sé. In questo senso la narrazione struttura alcuni dei processi cognitivi e emotivi più importanti della formazione della persona: da un lato i processi di memoria (Demetrio, 1998) che permettono il ricordo di sé nella propria storia, dall'altro quelli espositivi, specifici della narrazione che presentano il soggetto nel qui ed ora, ed infine quelli progettuali basati sulla divergenza e sulla creatività, sullo svincolo dal passato e sulla visualizzazione del presente nel salto verso il futuro, come espressione del sé nel divenire, reso possibile dalle infinite possibilità narrative.

È il processo che tiene traccia delle trasformazioni connesse ai nuovi eventi e accadimenti, ma anche agli incidenti come espressione dell'eccezionale, dell'atipico (Ricoeur, 1996), della diversità che, in ogni storia, deve essere sempre compresa e elaborata. In questo senso la scuola è un laboratorio in cui il bambino nel gruppo classe e nella relazione con l'adulto sperimenta la narrazione come processo che lavora su queste dimensioni narrative. E' in questo spazio educativo che ha la possibilità di mettere in scena i diversi copioni di sé, di osservare quelli degli altri, di progettarne di nuovi, in un processo trasformativo continuo che consente la formazione della dimensione e continuità esistenziale come esperienza fondante dell'essere nel divenire: in questo gioco narrativo gli eventi vissuti nel passato, quelli che si formano nel presente e quelli che rappresentano l'orientamento verso il futuro, sviluppano la dimensione progettuale narrativa della persona, rappresentata, in via finale, dal progetto di vita (Ianes & Cramerotti, 2009).

5. Rischi e abusi educativi nella narrazione

Ogni processo di narrazione nella scuola nel momento in cui non è osservato e presidiato nella sua dimensione formativa e educativa porta con sé il rischio di incrinare o interrompere il processo di crescita e naturalmente di educazione e formazione del bambino e del gruppo. Accade quando la narrazione non sostiene i processi di identità e di valorizzazione del sé attivando dinamiche di confusione, svalutazione che non permettono la ricerca e espressione del sé autentico, o esperienze di disagio, di malessere e dis-educazione (Sola, 2011; Tramma, 2020).

Una delle situazioni in cui si osserva questo disagio è quando il bambino non riesce a "raccontarsi" o quando il gruppo si nasconde nel silenzio perché percepisce che il setting è rischioso e non protettivo: questo può verificarsi nella duplice situazione di un contesto non coordinato e monitorato dall'adulto in cui è assente la regia e la protezione della dinamica narrativa o, addirittura, di una relazione adulto-bambino in cui il primo agisce verbalizzazioni aggressive e/o svalutanti che attivano processi di discriminazione, di stigmatizzazione delle diverse caratteristiche e/o delle condizioni familiari o socio-culturali. Quando la narrazione non è monitorata nella progettazione e nella dinamica relazionale corre il

rischio di allontanarsi da percorsi di educazione e formazione basati sulle buone pratiche e sul buon trattamento (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006): questo accade quando l'adulto anziché accogliere la soggettività, le dimensioni di espressione di sé e della storia personale come valore della diversità soggettiva, esalta le differenze, le stigmatizza o le nega e le ignora. Nei casi estremi si può arrivare all'abuso educativo (Riva, 1993) perché si ignorano i contenuti problematici della comunicazione o perché si restituisce al gruppo dei bambini un'esperienza narrativa che non è fedele alla storia presentata o la si stigmatizza presentandola come negativa, strana, diversa. I dialoghi anziché essere oggetto di un lavoro educativo promosso e regolato dall'educatore-insegnante come pratica di confronto e valorizzazione di ogni storia, è ignorato o valutato negativamente alimentando esperienze di dis-educazione, di marginalizzazione e esclusione. Ecco che il bambino non riesce a rappresentarsi, a descriversi, poiché manca quel "pezzo di mondo" che gli consente di dare significato alla sua storia o alla situazione presentata. Il Se che Smorti (1997) descrive nella sua relazione simbolica "come se fosse un testo" in funzione del processo in cui le voci e le storie si integrano per costruire una trama che ha un senso e significato nella condivisione, si sgretola: le voci, come rappresentazione dei punti di vista dei diversi soggetti, nel momento in cui l'adulto nega l'esperienza autentica di sé, si disperdono nel vuoto trasformandosi in uno spazio senza significato o che minaccia. In questi casi, l'adulto perde il ruolo di educatore e formatore poiché non solo non è in grado di accompagnare il bambino nei processi di ricerca e comprensione di sé, ma anche perché attiva esperienze di disorientamento cognitivo e emotivo che impediscono la crescita e la maturazione. In molti casi queste esperienze producono una *perdita identitaria* intesa come esperienza di frammentazione di alcune parti della propria vita che non trovano uno spazio narrativo e quindi perdono significato. L'impossibilità di narrarsi, di integrare le diverse dimensioni narrative porta alla dispersione del senso di sé, della propria storia o al rifiuto o alla vergogna di sé, come esperienza massima della stigmatizzazione diretta o indiretta. È la situazione in cui si osservano i bambini disorientati, incapaci di esprimere opinioni su di sé, sul mondo, sugli altri, limitati nei processi di codificazione, classificazione e elaborazione poiché percepiscono il giudizio negativo o la svalutazione delle esperienze vissute. In questi casi la narrazione come esperienza di rispecchiamento che accompagna la formazione identitaria (Bruner, 2001) è compromessa e il bambino percepisce la stigmatizzazione delle proprie caratteristiche spesso rappresentate dal contesto in modo stereotipato o pregiudiziale¹: dalla disabilità (Gaspari, 2008), alla diversa appartenenza socio-culturale, o alle diversità familiari. In queste situazioni la stigmatizzazione è l'esaltazione di una dimensione che viene cristallizzata come unica espressione identitaria. La *discontinuità esistenziale* che si sperimenta in queste situazioni viene esaltata e produce un cambio narrativo, dall'oggetto o da un fatto, a un altro a cui è agganciato un'interpretazione negativa che, spesso, il bambino non è in grado di comprendere, di elaborare e gestire.

In queste situazioni il bambino si percepisce in un contesto provvisorio senza trama, al di fuori di un copione narrativa, perdendo la possibilità di attribuire significati positivi agli eventi. La narrazione di sé, per essere esperienza di individuazione, educazione, promozione di sé e cura, ha bisogno di un setting pedagogico protettivo in cui il fluire narrativo (Bruner, 1996) accoglie le deviazioni

1 Un esempio è la trasformazione di un nome o di una denominazione come Bisogni educativi speciali in un aggettivo qualificando la persona in funzione di questo "è/sei un Bes", o "è il disabile", o "è un "msna", "è il figlio di divorziati".

e le complessità narrative per restituire un senso e, dove necessario, facilitare l'attivazione dei processi di resilienza. È quello che Cyrulnik definisce "metamorfosi della parola" evidenziando il ruolo della narrazione nel cambiamento e trasformazione della persona servendosi di una suggestiva metafora "come capita al bruco che si trasforma in farfalla: il bruco vive in un mondo di ombra, terra e umidità, mentre la farfalla in uno di luce, aria e secchezza. Ciascuno vive in un mondo in cui il reale è diverso, ma i due sono in continuità l'uno rispetto all'altra. La crisalide dell'uomo e la parola" (Cyrulnik, 2005, p. 49).


Conclusioni

La narrazione è un processo primario della vita di ogni essere umano che lo accompagna nella sua esistenza in ogni momento testimoniandone l'evoluzione, gli arresti, le trasformazioni (Bruner, 2001; Ricoeur, 1993; Smorti, 1997; Demetrio, 1999). La primarietà ontologica, educativa e psicologica rende la narrazione un processo e una pratica da osservare e gestire attentamente nei principali contesti socio-educativi e in particolare nella scuola. Nell'atto del narrarsi il bambino impara a presentarsi, a comprendere la propria esperienza, i significati sulle relazioni e appartenenze sino ad arrivare all'individuazione. La narrazione nei contesti dei servizi educativi e nella scuola è quindi un processo essenziale sia nella forma spontanea, sia in quella attivata e coordinata dall'adulto poiché costruisce percorsi che permettono la comprensione di sé, la scoperta del mondo, dei diversi punti di vista che conducono a sperimentare pratiche di mediazione e negoziazione e all'inclusione e all'integrazione socio-culturale. È esperienza di accoglienza e valorizzazione dell'identità di ciascuno come espressione dell'unicità della persona come processo che regola la continuità e che presidia la discontinuità, legate alle trasformazioni di appartenenze familiari e sociali. La narrazione nella scuola rappresenta una competenza essenziale degli educatori e insegnanti che dovrebbe svilupparsi nelle diverse fasi di progettazione dei percorsi e divenire esperienza di conduzione e regia. Concludo con una suggestiva riflessione di Bruner: "Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata. Se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede del lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla" (2001, pp. 54-55). Gli studi sull'approccio narrativo sollecitano la scuola ad assumere un ruolo strategico nella formazione del pensiero narrativo dei bambini, non solo come processo di individuazione, ma anche come percorso privilegiato di inclusione e integrazione socio-culturale.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Baumgartner, E., & Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erickson.
- Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 1, 145-163.
- Bosi, A. (2000). *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione del sé*. Milano: Unicopli.
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Bruner, J. S. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Caillois, R. (1981). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarsi, E. (2005). La dimensione intenzionale nelle pratiche educative. In F. Cambi (ed.), *Le intenzioni nel processo formativo* (pp. 43-63). Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.
- Cyrułnik, B., & Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami affettivi*. Trento: Erickson.
- Corsaro, W.A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria*. Roma: Meltemi.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Ianes, D. & Cramerotti S. (2009). *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V. (2009). (a cura di). *Il sapere dei sentimenti*. Milano: Franco Angeli.
- Kanizsa, S. & Tramma, S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carrocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris, E., 2003. *Didattica generale*. Milano: Guerini.
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1991). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orbetti, D., Safina, R., & Staccioli, G. (2005). *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*. Roma: Carocci Faber.
- Pati, L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Piaget, J. (1945). *La formazione del simbolo del bambino*. Firenze: La Nuova Italia, 1972.
- Pinto Minerva, G. (1993). *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2006). Il buon trattamento. Bisogni del bambino. Competenze dei genitori. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2,109-124.
- Quaglino, G.P., Casagrande S. & Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaka Book.
- Riva, M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Sola, G. (2011). *Introduzione alla pedagogia clinica*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Staccioli, G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci Faber.
- Vygotskij, L.S. (1981). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J.S. Bruner, A. Jolly, & Sylva (eds.), *Il gioco* (pp. 657-678). Roma: Armando.
- Tramma, S. (2021). *Sulla maleducazione*. Milano: Raffaello Cortina.



Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile

Active learning and development of creativity: as possible relationship

Raffaella Tore

Università degli Studi di Padova- raffaella.tore@unipd.it

Concetta Tino

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

Monica Fedeli

Università degli Studi di Padova- monica.fedeli@unipd.it

ABSTRACT

The paper presents the analysis of two courses in the E-learning environment, held at the University of Padua, Methodology of Training and Methods and Techniques of Group Work and Animation, in which an active and participatory teaching allowed the creation, respectively, of two artifacts: a Podcast and project-design simulations (Forbes, 2015; Salmon, Nie, 2008; Tore, Tino, Fedeli, 2021). The questions that guided the realization of the study were: What perceptions do students have of active and participatory teaching in the E-learning environment in terms of impact on their creativity and motivation to learn? How is the theory-practice combination perceived by students? The results collected through the questionnaires, administered to students investigated teaching methods and tools proposed during the courses and highlighted the perceived link between the teaching and the development of creativity and reflexivity which together with other transversal skills (digital skills, teamwork, communication skills, problem solving, analytical skills) have been identified by students as transferable skills in real life contexts.

Il contributo presenta uno studio caratterizzato dall'analisi di due insegnamenti in ambiente E-learning, tenuti all'Università di Padova, Metodologia della Formazione e Metodologie e Tecniche del Lavoro di gruppo e dell'Animazione, nei quali si è sperimentata una didattica attiva e partecipativa che ha permesso la creazione, rispettivamente, di due artefatti: un Podcast e le simulazioni progettuali (Forbes, 2015; Salmon, Nie, 2008; Tore, Tino, Fedeli, 2021).

Le domande che hanno guidato la realizzazione dello studio sono state: Quali percezioni hanno studenti/esse della didattica attiva e partecipativa in ambiente E-learning in termini di ricadute sulla loro creatività e motivazione ad apprendere? Come viene percepita la coniugazione teoria-pratica da studenti/esse? I risultati raccolti tramite i questionari, somministrati alle studentesse e agli studenti, hanno indagato metodi e strumenti didattici proposti

durante gli insegnamenti e hanno evidenziato il legame percepito tra la didattica proposta e lo sviluppo della creatività e della riflessività che insieme ad altre competenze trasversali (competenze digitali, teamwork, capacità comunicative, problem solving, capacità di analisi) sono state identificate da studenti/esse come competenze trasferibili nei contesti reali di vita.

KEYWORDS

Active learning, Creativity, Soft Skills, Higher Education.

Didattica attiva, Creatività, Soft Skills, Higher Education.

1. Introduzione¹

Nell'ottica degli obiettivi esposti nell'Agenda 2030 (ONU, 2015) è necessario sostenere il diritto all'istruzione, alla formazione e all'apprendimento permanente di qualità e inclusivi infatti tutti gli individui devono possedere le competenze chiave per il Long Life Learning (LLL) per uno sviluppo sostenibile (Fedeli, Tino, 2019). Concretamente significa, porre attenzione agli ambienti di apprendimento, ad una didattica inclusiva e a nuovi metodi di insegnamento che siano propizi all'equità sociale, alla solidarietà, all'employability (Tore, 2020, p. 55). A tal fine gioca un ruolo fondamentale la formazione universitaria che deve implementare non solo il livello di padronanza delle competenze di base caratterizzanti i curricula dei diversi corsi di studio ma, in particolar modo, le competenze trasversali richieste dal mercato del lavoro (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Esse possono essere descritte come caratteristiche *“trasferibili attraverso la dimensione operativa del fare: capacità di interagire e lavorare con gli altri, capacità di risoluzione di problemi, creatività, pensiero critico, consapevolezza, resilienza e capacità di individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili per affrontare la complessità e l'incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla natura mutante delle economie moderne e delle società complesse”* (MIUR, 2019, p. 3).

Le competenze trasversali si possono allenare ragionando nell'ottica dell'apprendimento trasformativo per creare nuovi modelli d'azione e di pensiero. Questo può avvenire a patto che, durante tale periodo formativo, siano favorite le occasioni in cui i discenti possano sperimentarsi e fare pratica (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Fra esse è valorizzata sempre più quella creativa che si può apprendere anche nella formazione universitaria.

A tal fine i docenti possono far perseguire tale obiettivo ai propri studenti e studentesse attraverso l'uso di una didattica che predilige metodologie attive di sviluppo con metodi, tecniche, strumenti e pratiche di intervento ad hoc (Boffo, Fedeli, 2018; Cinque, 2010; Fedeli, 2019; Tino, 2019).

1 L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le autrici, nello specifico Raffaella Tore ha scritto il paragrafo 3, 3.2, 3.3, 3.4 ed il paragrafo 4. Concetta Tino ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3.1. Monica Fedeli ha scritto il paragrafo 5 e coordinato la stesura del lavoro.

2. Prospettiva teorica

La Raccomandazione del Consiglio Europeo (Gazzetta Europea, 2018) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento sancisce il principio *che "ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro"* (p. C189/1). A tal fine è necessario che gli individui possiedano conoscenze, abilità e competenze che permettano loro di esercitare attivamente il diritto/dovere di cittadinanza attiva in favore della quale intervengono l'istruzione, la formazione e l'apprendimento permanente di qualità e inclusivi che possono favorire l'acquisizione delle competenze chiave a supporto del processo di Long Life Learning.

In questo quadro la formazione universitaria gioca un ruolo fondamentale poiché dovrebbe contribuire ad innalzare il livello di padronanza delle competenze di base o *hard skills* (alfabetiche, matematiche e digitali) e di quelle trasversali (*soft skills*). Esse concorrono a sostenere lo sviluppo della capacità di imparare ad imparare, presupposto per apprendere e partecipare alla società in una prospettiva di apprendimento permanente; aumentare il livello di competenze personali e sociali al fine di migliorare la capacità di gestire la propria vita con attenzione alla salute e orientamento al futuro; promuovere l'acquisizione di competenze in scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM), tenendo conto dei collegamenti con le arti, la creatività e l'innovazione (punti 2.1,2.2,2.3 della Raccomandazione, op.cit.). Per raggiungere questi risultati i docenti sono chiamati ad utilizzare un insegnamento attivo che consiste in un'ampia gamma di processi pedagogici che sfruttano i vantaggi dei metodi basati sulla curiosità, sull'apprendimento basato sulla ricerca, sulla risoluzione dei problemi e valutazione diversificata, sull'attività esperienziale stimolando le capacità di pensiero critico e la creatività dei discenti. Si tratta di un approccio student-centered che permette a studenti/esse di percepire emozioni positive legate al coinvolgimento e alla partecipazione attiva (Weimer, 2013) e in cui i docenti svolgono il ruolo di facilitatori dell'apprendimento (EUA, 2019; Fedeli, Grion, Frison, 2016).

Il contesto partecipativo permette lo sviluppo della creatività, competenza chiave che sollecita gli individui ad individuare problemi e risolverli in modo originale. È interessante riflettere sulla creatività intorno alla quale esistono diverse definizioni. Può essere identificata con il *problem solving*, caratterizzata da rilevanza e innovazione. La rilevanza rappresenta il grado con cui un problema viene risolto e deve poter essere verificato mentre l'innovazione rappresenta il contenuto di originalità che la soluzione trovata possiede e che si riscontra quando vediamo qualcosa che non ci aspettavamo, che è stato risolto in modo diverso (Mumaw, 2012).

Bracci (2018) denota la creatività come una competenza pratica *"Qualcosa che si fa mentre si lavora" che si può apprendere ed imparare*". Aggiunge che *"è un sapere materiale che si attualizza nell'inventare modi di fare nell'incontro con la materia, mentre il prodotto prende forma. I significati che vi sono attribuiti richiamano ciò che le persone fanno insieme nel quotidiano, i gesti delle mani, l'uso di strumenti, il valore della loro esperienza la cui diversità deve essere messa a confronto. Si tratta dell'apprendimento graduale di una competenza collettiva ed esperta che si oggettivizza in un prodotto"* (pp.100-101).

La creatività può essere definita anche un uso finalizzato della fantasia e dell'invenzione che si evince quando progettiamo *"un modo che, pur essendo libero*

come la fantasia e esatto come l'invenzione, comprende tutti gli aspetti di un problema [...]” (Munari 1981, 17s.).

In questo quadro Coppi (2019) riferisce sulla strada da intraprendere per implementare abilità e conoscenze delle quali ogni individuo e il sistema educativo necessitano per sviluppare la competenza artistica che nei paesi anglofoni viene chiamata Artistry, in lingua italiana resa come competenza creativa. Aggiunge che in prospettiva estetica, Artistry *“indica l’uso immaginifico di un’abilità in cui l’oggetto diviene d’arte se fruito in senso estetico”* mentre in chiave formativa *“l’arte è da intendersi come la «[...] sapiente realizzazione di una concezione immaginativa che conferisce all’oggetto un interesse estetico”* e che *“si differenzia dalla maestria tecnica, dove il talento e l’immaginazione creativa non sono indispensabili, ed è anche diversa dall’esercizio della fantasia, che non è accompagnata da un’adeguata facilità tecnica”* (p. 170).

La creatività diventa digitale, come affermano Lughì e Russo Suppini (2015), volendo rappresentare con tale definizione *“la capacità di dar vita a qualcosa (opera, oggetto, situazione, sistema) che sia contemporaneamente creativo, caratterizzato da un alto grado di originalità, capace di sovvertire le attese emozionali e gli schemi interpretativi, ricollegandosi anche alla grande tradizione artistica e di pensiero che risale alle fasi precedenti della storia culturale”* (p. 10).

3 Lo studio di caso

3.1 Il progetto

Il progetto didattico sperimentale ha riguardato due insegnamenti Metodologia della Formazione e Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo e dell’Animazione che hanno permesso la creazione, rispettivamente di due artefatti: il Podcast (un artefatto per ognuno dei 5 gruppi del corso) e i Progetti simulati (uno per ognuno dei sei gruppi partecipanti). Il primo prodotto è stato realizzato nel periodo ottobre-dicembre, primo semestre dell’anno accademico 2020 mentre il secondo nei mesi di marzo-maggio 2021, secondo semestre, entrambi erogati completamente ‘a distanza’ in modalità sincrona.

Per quanto riguarda la costruzione del podcasting è stata prevista la presenza in aula di un tecnico che presentasse i tool più idonei per l’audio-registrazione oltre che le relative tecniche di costruzione affiancato dalla titolare del corso che ha sviluppato la didattica attiva. L’elaborazione dei Progetti simulati ha coinvolto le altre tre docenti che si sono alternate, in successione, durante l’insegnamento e hanno anch’esse condiviso la didattica attiva in aula.

Le classi dei due corsi sono state suddivise in piccoli gruppi per ognuno dei quali è stato previsto lo svolgimento di diverse attività: (i) la selezione dell’argomento tra i contenuti del corso; (ii) la ricerca di risorse digitali per approfondire il tema scelto; (iii) diversi brainstorming online tra i membri dei diversi gruppi per identificare l’obiettivo del Podcast e dei Progetti simulati; (iv) organizzazione grafica delle idee emerse; (v) definire la modalità di trattare il tema; (vi) stabilire i ruoli e le funzioni dei diversi membri del gruppo; (vii) produrre la traccia-intervista per il Podcast e l’esplorazione e selezione dei tool tecnologici e delle musiche, mentre per i Progetti simulati (viii) definire le azioni di processo, i contenuti, le attività da proporre in contesto reale; (ix) presentazione del processo e del prodotto in aula ‘virtuale’.

Oltre le indicazioni didattiche, le docenti hanno sensibilizzato le studentesse

e gli studenti rispetto all'uso delle proprie doti creative e innovative nella produzione degli artefatti inducendoli a non essere rigidi nella progettazione o nelle presentazioni Power Point, in aula, durante la restituzione ai vari gruppi e nei momenti dedicati alla valutazione tra pari che hanno rivestito grande importanza per l'apprendimento.

Come riportato dagli studi di Grion, Serbati, Tino e Nicol (2017) il ruolo degli studenti viene potenziato attraverso l'attivazione di processi di peer review; questo approccio valorizza la centralità del discente e *attiva processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione di conoscenza* (p. 214).

3.2 Metodo e strumento

Il contributo, sviluppato come studio di caso (Yin, 1994), è stato guidato dalle seguenti domande di ricerca "Quali percezioni hanno studenti/esse della didattica attiva e partecipativa in ambiente E-learning in termini di ricadute sulla loro creatività e motivazione ad apprendere? Come viene percepita la coniugazione teoria-pratica da studenti/esse?". Un questionario, per entrambi le classi partecipanti, è stato lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati relativamente alle percezioni di studenti/esse.

Lo strumento ha incoraggiato la riflessione dei discenti sulla pratica esperita per contestualizzarla e capirne il ruolo rispetto ai contenuti, ai processi, alle emozioni e alle competenze emergenti. Costruito con item in forma aperta (Tab.1) ha tenuto conto del quadro teorico

A suo avviso seguire l'insegnamento in modalità on line è stato motivante? Se sì perché?
Quali modalità interattive durante le lezioni hanno catturato la sua attenzione e perché?
Durante le simulazioni nei lavori di gruppo quali sono stati i processi che hanno fatto sì che il gruppo apprendesse in modo creativo e si trasformasse?
Cosa mi propongo di fare nel mio lavoro per mettere in atto quanto acquisito?

Tab. 1: Campi di riflessione dei questionari per il Podcast e le Progettazioni simulate

e degli interrogativi posti consentendo alle ricercatrici di rilevare le informazioni necessarie per potervi rispondere (Tabella 2). La sua compilazione è avvenuta a completamento dell'attività e ha rappresentato il momento valutativo e autovalutativo rispetto all'attività formativa. Attraverso l'analisi qualitativa (Corbetta 2003, p.63) si sono indagate, le aree di indagine riportate nella tabella 2.

Costruzione della conoscenza in ambiente e-learning
Gruppo e processi di apprendimento creativi
Competenze attivate attraverso il connubio teoria- pratica
Trasferimento delle competenze in contesti di vita reale e/o professionale
Stato emozionale collegato al coinvolgimento della didattica attiva

Tab. 2: Aree di indagine del Questionario

3.3 Contesto e partecipanti

Il progetto ha coinvolto 19 studentesse e studenti frequentanti il primo semestre del 2020- 2021 il corso di Metodologia della Formazione che afferisce al secondo anno del Corso di Studi triennale in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane dell'Università di Padova e 32 studentesse e studenti del corso di Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo e dell'Animazione afferenti al secondo anno del Corso di Studi triennale di Scienze dell'Educazione e della Formazione (curriculum Educazione Sociale e Animazione Culturale) della sede di Rovigo.

3.4 Analisi dei dati

Al fine di stabilire quale pensiero emergesse si è riflettuto sul contenuto delle informazioni raccolte procedendo con una lettura ragionata delle risposte date, dal momento che quando si partecipa ad un'interazione comunicativa le frasi costituiscono unità testuali classificabili per le loro proprietà (Sbisà, 1993). Tale disamina è stata svolta facendo riferimento alla teoria degli Atti Linguistici (Austin, 1982; Grice, 1989) e per l'organizzazione formale dei dati ci si è avvalsi del Software ATLAS.ti.9 che ha supportato l'analisi qualitativa dell'unità ermeneutica, suddividendola in 481 quotation (parti rappresentative di contenuto) per poi categorizzarle secondo 138 *group-codes* denominati in base al messaggio esplicitato.

L'analisi dei dati ha consentito di raggruppare i 138 *group-codes* in 6 famiglie al fine: 1) di investigare l'efficacia percepita dagli studenti sull'uso della didattica attiva in ambiente e-learning attraverso la creazione del Podcast e dei Progetti simulati; 2) di contestualizzare le ricadute sulla loro creatività e motivazione ad apprendere; 3) di indagare in che modo gli aspetti teorici e pratici supportano le capacità riflessive e l'implementazione di competenze da utilizzare una volta terminato il corso universitario.

La famiglia riferita a 'Costruzione della conoscenza in ambiente e-learning', rappresentata da 127 *group-codes* e 575 quotation, ha costituito il 120% dei messaggi inerenti all'implementazione della conoscenza in seguito alla formazione on line per entrambi le classi dei due insegnamenti.

Per quanto riguarda la famiglia denominata 'Gruppo e processi di apprendimento creativi', rappresentata da 128 *group-codes* e da 457 quotation, ha qualificato circa il 95% del contenuto delle risposte ai questionari con riferimenti ai processi apprenditivi anche creativi e caratterizzati dalla condivisione, dalla collaborazione fra gli studenti. Essi hanno messo in essere non solo capacità tecniche apprese tramite i contenuti teorici ma hanno sviluppato immaginazione nel pensare come meglio potesse realizzarsi un prodotto originale attraverso la risoluzione dei problemi via via incontrati (Kaufmann, 2004, p. 155).

La famiglia 'Connubio teoria-pratica e competenze attivate' è stata rappresentata da 124 *group-codes* e 615 quotation (127%) mentre quella relativa a 'Trasferimento in contesti di vita reale e/o professionale' ha interessato il 95% (457 quotation) del contenuto.

Infine, lo 'stato emozionale, collegato al coinvolgimento della didattica attiva', è stato espresso da 503 quotation, con il 104% del contenuto dell'unità ermeneutica. Per il conteggio delle quotation di ogni famiglia sono state inserite anche quelle che hanno composto una famiglia a sè stante denominata 'Capacità riflessiva'. Si è ritenuto di prendere questa decisione perché essa ha permeato il 63%

(303 quotation) dell'intera unità ermeneutica evidenziando come le risposte date fossero tutte caratterizzate da riflessione ragionata sul lavoro svolto (Tab.3).

Codici Famiglie	Numero <i>group-codes</i>	Percentuale quotation	Analisi concettuale delle <i>quotation</i>
Costruzione della conoscenza in ambiente e-learning (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	127	120%	Descrizione delle modalità di costruzione della conoscenza:
Gruppo e processi di apprendimento creativi (condivide con la Famiglia Capacità riflessiva)	128	95%	Descrizione dei processi attivati per l'apprendimento del gruppo caratterizzato da collaborazione, confronto, problem solving, negoziazione delle idee, innovazione e creatività per la produzione degli artefatti.
Connubio teoria-pratica e competenze attivate (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	124	127%	Riferimento all'utilizzo di contenuti teorici e attività pratiche che hanno influito sul processo di apprendimento per l'attivazione di conoscenze e competenze
Trasferimento in contesti di vita reale e/o professionale (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	124	95%	Riferimenti alle conoscenze e competenze utili nel proseguo professionale e/o personale.
Stato emozionale collegato al coinvolgimento della didattica attiva (condivide la Famiglia Capacità riflessiva)	129	104%	Riflessioni sul proprio vissuto emozionale legato alla didattica attiva/partecipativa
Capacità riflessiva	67	63%	Evidenze legate alla capacità di riflettere sull'esperienza vissuta

Tab. 3: Analisi Unità Ermeneutica

4. Discussione

I risultati presentati hanno permesso di esplorare le domande guida dello studio 'Quali percezioni hanno studenti/esse della didattica attiva e partecipativa in ambiente E- learning in termini di ricadute sulla loro creatività e motivazione ad apprendere? Come viene percepita la coniugazione teoria-pratica da studenti/esse?' facendo emergere 4 temi di indagine (Tab. 4).

Tema 1	L'esperienza educativa e formativa di costruzione del Podcast e dei Progetti simulati in piccolo gruppo, ha permesso agli studenti di analizzare il processo di costruzione della conoscenza in ambiente e- learning.
Tema 2	Il lavoro di gruppo, richiesto per la costruzione degli artefatti, ha contribuito a sostenere l'apprendimento di studenti/esse con ricadute sulla loro creatività e motivazione.
Tema 3	L'esperienza formativa sperimentata attraverso la produzione del Podcast e dei Progetti simulati ha permesso a studenti/esse di essere riflessivi e di riconoscere l'importanza della teoria e della pratica per l'attivazione di competenze tecniche e trasversali e la loro trasferibilità in contesto di vita reale
Tema 4	L'esperienza di costruzione del Podcast e dei Progetti simulati ha generato in studenti/esse emozioni positive legate al forte coinvolgimento e all'esperienza della didattica partecipativa.

Tab. 4: Temi di indagine

Tema 1: L'esperienza educativa e formativa di costruzione del Podcast e dei Progetti simulati in piccolo gruppo, ha permesso agli studenti di analizzare il processo di costruzione della conoscenza in ambiente e- learning.

Questo tema ha collegato la percezione dell'efficacia formativa alle modalità di costruzione della conoscenza utilizzate on line valorizzando sia l'importanza dei contenuti che delle attività esperienziali ed interattive. Ciò si è evinto chiaramente in tutto il contenuto dell'unità ermeneutica con 575 quotation che hanno messo in risalto espressioni relative a questi aspetti.

A questo proposito la maggior parte degli studenti della classe "Progetti simulati" ha evidenziato che il corso seguito è risultato uno dei più efficaci perché ha permesso di relazionare attraverso strumenti multimediali quali il Padlet o altre applicazioni su Moodle. Alcuni hanno riscontrato che il corso è stato costruttivo perché ha dato la possibilità di apprendere contenuti attraverso altre risorse digitali come i video, che hanno facilitato la comprensione dei concetti più teorici.

A tal fine uno studente ha riportato:

Questo tipo di insegnamento, che a mio avviso sembra alquanto tecnico, seguito in modalità online non ha perso il suo carattere come magari può accadere a altri insegnamenti che necessitano di uno scambio più filosofico

Ha inoltre aggiunto:

Neppure l'interazione tra studenti e studentesse e tra questi e la docente non ha, credo, subito delle mancanze.

Dalle discussioni si evince che nella costruzione del processo di conoscenza hanno influito la possibilità di confronto tra pari e con le docenti, la partecipazione e il coinvolgimento della didattica attiva e partecipativa, lo scambio comunicativo e la negoziazione delle idee.

Anche altre riflessioni riportano il medesimo pensiero:

Il fatto che venisse lasciato a tutti/e lo spazio di esprimere la propria opinione, ci si confrontava e si raggiungeva un punto d'incontro in maniera condivisa, senza escludere nessuno è stato utile"

e ancora:

È stata importante la puntualità nell' avere sempre il materiale caricato prima della lezione così da poter conoscere in anticipo gli argomenti trattati durante la lezione e seguirli in contemporanea durante la spiegazione.

Per la costruzione della conoscenza è stata valida la condivisione delle idee e delle esperienze di vita dei partecipanti, è risultato significativo anche il confronto degli appunti riferiti alla lezione seguita e poi condivisi tra gli studenti dello stesso gruppo perché hanno reso evidente la trasformazione del processo di conoscenza come si evince nella frase seguente:

È stato importante esprimere ognuno la propria opinione, cercare di vedere se quanto detto fosse giusto o vi fosse qualcosa da correggere, e infine il "mettere" tutto insieme. Credo quindi la condivisione e la collaborazione.

Altri processi che hanno caratterizzato il processo di apprendimento sono stati la possibilità di dialogare, di ampliare le conoscenze, di incrementarle, di integrarle con quelle dei pari e della docente, di scambiare apprendimenti derivanti dai precedenti studi.

Anche gli studenti che hanno costruito il Podcast hanno dimostrato come la costruzione di conoscenza sia avvenuta in parte attraverso lo studio di contenuti ed in parte ad opera di attività esperienziali.

La maggioranza ha sottolineato in maniera esplicita che la costruzione del Podcast ha contribuito ad accrescere l'apprendimento e che si è trattato di un processo attivo di costruzione di conoscenza, dove proprio l'incontro e la compartecipazione tra idee, contenuti, abilità differenti hanno rappresentato il valore sociale della conoscenza.

In questo caso gli studenti si sono riferiti alla comprensione dei contenuti più tecnici, come saper registrare gli audio e montarli, alla ricerca di informazioni legate alle tematiche scelte per il contenuto del podcast. A questo proposito uno studente ha riportato:

[...] io e le mie compagne abbiamo letteralmente costruito il podcast ricercando assieme i materiali, assemblando le varie esperienze e riflessioni, selezionando le informazioni, le nozioni e le conoscenze per noi più pertinenti. Abbiamo modificato più e più volte la forma ed il contenuto' (Tore, Tino, Fedeli, 2021).

Tema 2: Il lavoro di gruppo, richiesto per la costruzione degli artefatti, ha contribuito a sostenere l'apprendimento di studenti/esse con ricadute sulla loro creatività e motivazione.

Il secondo tema di indagine ha collegato l'efficacia della didattica al lavoro creativo di progettazione e produzione realizzati in gruppo che ha motivato ad apprendere. Anche in questo caso i relativi concetti sono emersi nelle risposte della classe Podcast e Progetti simulati (457 quotation).

La creatività è stata esplicitata attraverso la personalizzazione dei prodotti elaborati per mezzo di processi collaborativi, negoziali e occasioni formative di mettersi in gioco, modalità considerate innovative dagli studenti perché non usate negli altri corsi universitari frequentati e perché hanno permesso con più facilità di elaborare le idee attraverso attività di problem solving (Mumaw, 2012, n.p.). Se per un verso l'innovazione è stata attribuita al merito dei contenuti originali, la creatività si è legata al format delle presentazioni di entrambi gli artefatti (Coppi, 2019, p.170).

Dalle risposte date nei questionari si è evinto che i lavori di gruppo sono intervenuti in maniera positiva sul processo creativo perché hanno coinvolto tutti i discenti e aumentato la partecipazione attiva, sono stati efficaci per la possibilità di confronto con i propri pari e le docenti rispetto a opinioni e dubbi implementando idee nuove ed originali. È risultato creativo ed innovativo, ad esempio, sperimentare l'interdipendenza nel gruppo, sentirsi uniti e vincolati l'un l'altro per raggiungere l'obiettivo prefissato come si evince dalla riflessione di uno studente:

C'è stata collaborazione, condivisione, comprensione, disposizione al dialogo, aiuto reciproco, interazione sempre positiva. Si è sviluppata interdipendenza secondo me.

In altre verbalizzazioni si legge che il lavoro svolto è stato diverso rispetto a quello degli altri corsi e più innovativo per i seguenti motivi:

Il fatto di essere tutti sullo stesso piano e tutti con lo stesso obiettivo di mettersi in gioco; la condivisione di un obiettivo in comune ha rafforzato il legame tra i componenti del gruppo negli altri corsi non è avvenuto;

Ha dato la possibilità di ampliare le mie conoscenze, di incrementarle, di integrarle con quelle delle mie compagne e dei miei compagni e di pari passo trasmettere le mie derivanti dal precedente percorso di studi creando nuove idee.

Alcuni studenti hanno considerato il lavoro svolto motivante, stimolante e interessante, definendolo *“un ottimo lavoro d'équipe”* per lo scambio di informazioni tra i discenti e la docente del corso, dando modo non solo di sviluppare le relazioni sociali, che a causa della didattica a distanza diventano difficili da instaurare, ma necessarie sia a livello di apprendimento e consolidamento dei contenuti, sia per facilitare l'aiuto reciproco, lo scambio comunicativo, la collaborazione, la negoziazione, le occasioni per mettersi in gioco.

Tema 3: L'esperienza formativa sperimentata attraverso la produzione del Podcast e dei Progetti simulati ha permesso a studenti/esse di essere riflessivi e di riconoscere l'importanza della teoria e della pratica per l'attivazione di competenze tecniche e trasversali e la loro trasferibilità in contesto di vita reale.

Il terzo tema d'indagine ha messo in evidenza l'importanza del connubio teoria-pratica della didattica partecipativa permettendo agli studenti di essere riflessivi e di individuare conoscenze e competenze, apprese durante il corso, considerandole trasferibili nel progetto di vita personale e lavorativo. Queste idee sono state espresse da tutti gli studenti in più risposte tanto è vero che le quotation caratterizzanti sono state 615.

È stata importante per i partecipanti la possibilità immediata, direttamente a lezione, di poter lavorare con le colleghe e i colleghi attraverso la creazione di piccoli gruppi e l'invio nelle Breakout Rooms in quanto ciò ha dato modo non solo di sviluppare delle relazioni sociali, che a causa della didattica a distanza diventavano difficili da instaurare, ma di consolidare i contenuti, di aiutarsi reciprocamente, di avere uno scambio comunicativo, di simulare una situazione reale.

Gli studenti hanno apprezzato i momenti teorici e più esperienziali in quanto hanno permesso loro di sentirsi protagonisti della lezione e padroni degli argomenti da svolgere, sperimentando in prima persona le proposte formative, valutandone difficoltà, potenzialità e teoricità direttamente sul campo e facendone

tesoro per una possibile proposta in ambito lavorativo. Tutte le verbalizzazioni riferite a questo tema sono state caratterizzate dalla capacità riflessiva come la seguente opinione espressa da uno studente:

Ritengo che i lavori di gruppo effettuati siano stati un modo per poter verificare e applicare gli argomenti svolti nelle lezioni frontali e per interagire in maniera più approfondita con l'insegnante e i compagni.

Altri hanno scritto:

Un'attività da tenere al mente per il futuro è la lezione 'al contrario' dove noi studenti abbiamo spiegato l'argomento

e ancora

Io ho trovato interessante il jigsaw perchè è una tecnica che non conoscevo ma l'ho trovata veramente utile da proporre.

Interessante è stata la lettura anche di questo concetto:

Le tematiche affrontate, grazie ai dispositivi in uso, venivano immediatamente viste nella realtà pratica, permettendo una maggiore fissazione dei concetti.

Un'altra studentessa dice ancora riferendosi alle lezioni frequentate:

Hanno catturato la mia attenzione sia le lezioni spiegate dalla docente sia i lavori di gruppo perchè li vedo come uno sviluppo di competenze e apprendimento continuo;

Il lavoro in piccoli gruppi ha catturato maggiormente la mia attenzione perchè dovevo condividere quanto fatto a lezione e discutere con le mie compagne.

In generale sono state percepite competenze tecniche, organizzative, relazionali, comunicative e metacognitive legate all'autovalutazione e alla riflessione critica sul lavoro svolto.

Tema 4: L'esperienza di costruzione del Podcast e dei Progetti simulati ha generato in studenti/esse emozioni positive legate al forte coinvolgimento e all'esperienza della didattica partecipativa.

Il quarto tema ha permesso di identificare la percezione dell'efficacia della proposta formativa con l'esperienza positiva legata al vissuto emozionale dello studente e al coinvolgimento prodotto dalla didattica attiva.

Gli studenti hanno asserito di sentirsi emotivamente bene durante la frequenza delle lezioni per la partecipazione e il coinvolgimento che le ha caratterizzate e perchè lo scambio comunicativo e la negoziazione delle idee rappresentava la norma del lavoro svolto a lezione e anche negli scambi di studio al di fuori del contesto formale, infatti, nessuno prevaricava sull'altro o decretava come assoluta la propria posizione come messo in risalto proprio dai seguenti assunti:

Credo fortemente che le modalità usate siano state tutte molto efficaci. Il confronto e l'attività fatte con il gruppo sono state molto illuminanti, in

quanto abbiamo avuto la possibilità (anche durante questo periodo di distanza) di poterci confrontare per poter crescere e sentire opinioni diverse dalle nostre;

Il lavoro in gruppo con la relativa condivisione di idee e scambi di informazioni è stata senz'altro un'ottima modalità di interazione in quanto mi ha permesso di relazionarmi con altri colleghi e sperimentare nella pratica il concetto di lavoro di gruppo.

Alcuni si sono sentiti a proprio agio, lavorando in serenità perché le modalità didattiche hanno permesso una continuità, un dialogo tra il gruppo e le docenti che ha favorito eventuali domande, un confronto diretto ed immediato senza dover attendere le risposte attraverso mail e/o interazioni sul forum. Sono state attività che hanno dato la possibilità di confrontarsi e conoscersi fra i componenti dei gruppi.

5. Conclusioni

I risultati dello studio, accordandosi con il quadro teorico di riferimento, rafforzano la proposta all'uso, in ambito di Higher Education, della didattica attiva e partecipativa in ambiente e-learning. Infatti, si evincono ricadute sulla creatività e motivazione ad apprendere di studenti e studentesse promuovendone il dialogo, la condivisione di esperienze, la riflessione e la curiosità di risolvere assieme possibili problematiche attraverso il lavoro in gruppo come sostenuto da altre ricerche (Blignaut, 2014; Fedeli, et al., 2016; Nuti, 2014).

Gli specifici elementi emersi da questo studio rappresentano, pertanto, significativi spunti di riflessione per docenti e studenti universitari. In particolare, si fa riferimento ai seguenti aspetti rilevati:

- a) l'esperienza didattica ha rafforzato l'apprendimento di studenti e studentesse, lo ha concretizzato nel corso degli insegnamenti grazie alle interazioni dei partecipanti nei gruppi che, ritrovandosi in un contesto condiviso, si sono sentiti liberi di esprimere le proprie idee senza 'subire' il giudizio. In questo modo si è implementata maggiormente la disponibilità all'ascolto, la considerazione di una pluralità di idee e l'accettazione di consigli come opportunità di accrescimento personale (Weimer, 2013);
- b) la coniugazione teoria-pratica è stata percepita dai partecipanti come valido supporto per riflettere criticamente sull'acquisizione di competenze spendibili nei contesti reali di vita e di lavoro ed è apparso evidente che, per un apprendimento efficace, è indispensabile lo scambio di esperienze e il confronto fra studenti e studentesse. I partecipanti sono stati d'accordo nel dire che affiancare la lezione teorica all'esperienza pratica permette di elaborare a fondo le conoscenze e di tramutarle in competenze e che nel futuro più prossimo potranno trarre spunto dagli insegnamenti del corso per gestire il lavoro con più persone (Boffo & Fedeli, 2018);
- c) rispetto alla capacità creativa gli studenti hanno riscontrato che essa è utile nella risoluzione di problemi complessi e che il lavoro in gruppo agisce come sviluppatore di questa capacità (Bracci, 2018).


Le argomentazioni riportate avvalorano l'importanza che riveste la missione dell'Istruzione Superiore rispetto all'adozione di approcci didattici attivi e parte-

cipativi in modo da implementare negli studenti le capacità creative, critiche e riflessive, oltre che la promozione del loro protagonismo attivo, utile a renderli agenti consapevoli del proprio processo di apprendimento, a promuovere senso del valore della teoria per un'intenzionalità pratica.

Riferimenti bibliografici

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. II ed. riv. 1975. Oxford: U.P. Tr. It., Come fare cose con le parole (1987). Genova: Marietti.
- Blignaut, S. E. (2014). Reflections on student resistance to a constructivist curriculum. *Education as Change*, 18(2), 271-283.
- Boffo, V., Fedeli, M. (Eds.). (2018). *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Bracci F., Romano A. (2018). Educare al pensiero critico e creativo. In Tino C. & Frison D. (eds.), *Employability skills Riflessioni e strategie per la scuola secondaria* (pp. 96-106). Milano: Pearson.
- Cinque, M. (2010). *Agire creativo. Teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*. Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Coppi, A. (2019). L'Arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita. *Studi sulla Formazione*, 22, 169-179. DOI: 10.13128/ssf-10792
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*. Seconda Edizione. Bologna: Il Mulino.
- EUA. (2019). LEARNING & TEACHING PAPER #5. Promoting active learning in universities. Thematic Peer Group <https://eua.eu/resources/publications/814:promoting-active-learning-in-universities-thematic-peer-group-report.html>
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 19(2), 105-121. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25191>.
- Fedeli, M. (2019). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e Active Learning. *Educational Reflective Practices* (n. 1, pp. 95-113). Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli, M., Grion, V., Frison, D. (Eds) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Forbes, D. (2015). Beyond lecture capture: Student-generated podcasts in teacher education. *Waikato Journal of Education*, Special 20th Anniversary Collection 2015, 195-205.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018/C 189/01). RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge. Mass: Harvard University Press. Tr. it. Parziale. Bologna: Il Mulino (1993).
- Grion V., Serbati A., Tino C., & Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. N. 19. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*.
- Lughi, G., Russo, & Suppini, A. (2015). *Creatività Digitale. Come liberare il potenziale delle nuove tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Kaufmann, G. (2004). Two Kinds of Creativity - But Which Ones? *Creativity and Innovation Management*, vol. 13, no. 3, *Blackwell Publishing Ltd*, 2004, pp. 154-65, doi:10.1111/j.0963-1690.2004.00305.x.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione e della Ricerca) (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida*. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento>

- Mumaw, S. (2012). Born this way. Is creativity innate or learned? <http://www.peachpit.com/articles/article.aspx?p=2005380>
- Munari B. (1981). *Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale*. Bari: Laterza [ristampa 2011].
- Nuti, G. (2014). Didattica del pensiero creativo. Uno studio di caso. Milano: FrancoAngeli.
- O.N.U. (Organizzazione delle Nazioni Unite) (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*. Disponibile in: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Salmon, G., & Nie, M. (2008). Doubling the life of iPods. Podcasting for learning in universities, McGraw Hill/Open University Press Glasgow 2008, pp. 1-11.
- Sbisà, M. (Ed.). (1993). *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*. Milano: Feltrinelli.
- Tino, C. (2019). Active learning: resistenza di studenti e studentesse. Strategie per ridurla. *Educational Reflective Practices* (n. 1, pp. 194-210). Milano: FrancoAngeli.
- Tore, R. (2020). Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell'ottica dell'employability. *Il Nodo Per una pedagogia della persona* (N. 50, pp. 55-67). Cosenza: Falco.
- Tore, R., Tino, C., & Fedeli, M. (2021). Podcast team-based project in Higher Education: percezione di studenti e studentesse. *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione*. Il TOMO, pp.122-137. Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione. Collana SIRD <https://www.pensamultimedia.it/pensa/prodotto/ricerca-e-didattica-ii-tomo>
- Yin, R.K. (1994). Discovering the Future of the Case Study. Method in Evaluation Research *Evaluation Practice*. V. 15, n. 3, pp. 283-290. <https://doi.org/10.1177/109821409401500309>
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.



Le percezioni sul talento e sulla genialità secondo alcuni studenti gifted

Talent and genius from the perspective of gifted students

Martina Brazzolotto

I.C. di Campodarsego (PD) - martina.brazzolotto@scuolecampodarsego.edu.it

ABSTRACT

The recognition and enhancement of human talents in everyone contribute to making a more democratic society (Margiotta, 2018). Based on the question of Gardner J. (1961), we collected the perceptions on talent and genius from 29 gifted children, through a paper questionnaire. The data shows that, although there is little talk on talent at school, the participants admitted that they recognize their talents. Furthermore, most of the participants understand talent as an inclination and genius as ingenuity and a mix of positive qualities and skill. In order that school becomes a more democratic place, it is necessary to favor different perspectives on talent and genius, promoting the development of critical thinking, with mutual respect for differences.

Il riconoscimento e la valorizzazione dei talenti umani in *ciascun* individuo contribuiscono a rendere una società più democratica (Margiotta, 2018). Sulla base dell'interrogativo di Gardner J. (1961), abbiamo raccolto le percezioni sul talento e sulla genialità di 29 *gifted children*, attraverso un questionario cartaceo. I dati mettono in evidenza che, nonostante a scuola si parli poco di talento, i partecipanti hanno ammesso di riconoscere i loro talenti. Inoltre, la maggior parte dei partecipanti intende un talento come un'inclinazione e la genialità come un ingegno e un mix di qualità positive. Affinché la scuola sia un luogo più democratico, è necessario favorire le diverse prospettive sul talento e sulla genialità, promuovendo lo sviluppo di un pensiero critico, nel rispetto reciproco delle differenze.

KEYWORDS

Talent, Gifted Students, Perspective, Genius.

Talento, Studenti con Plusdotazione, Percezioni, Genialità.

Premessa

Nonostante nel piccolo studio qui riportato abbiamo privilegiato la categoria dei *gifted children* per analizzare le percezioni sul talento e sulla genialità, non significa che essi siano gli unici portatori di talenti o genialità. Ogni individuo possiede un talento (Baldacci, 2002; Margiotta, 2018; Olivieri, 2019), indipendentemente dalla categoria di appartenenza (Brazzolotto, 2019). Il piccolo studio ha privilegiato i *gifted children* in quanto essi, per definizione, possiedono delle abilità che spiccano rispetto a un gruppo di pari e ci sembrava interessante raccogliere le loro percezioni.

Introduzione

“La società favorisce forme di talento?”, era la domanda che si poneva anche Gardner J., ministro americano dell’igiene, dell’Istruzione e Benessere (HEW) che nel 1961 accusava la democrazia di svalutare il talento, come se fosse quasi un abuso di autorità. Come sostiene Dewey (1916), la democrazia si basa sulla fiducia nelle capacità di ciascuno, per raggiungere il bene comune. In quest’ottica, non avrebbe senso contrapporre la democrazia con la meritocrazia, perché è “nella formazione dei talenti il fondamento stesso della democrazia” (Margiotta, 2018, p. 28). Pertanto, indagare le concezioni sul talento equivale a capire se e come la società attuale sia democratica.

E ancora: “di quali valori è al servizio il talento? Il talento al servizio della verità, della bellezza o della giustizia è una cosa; un’altra è il talento che serve l’egoismo o la tirannia” (Gardner, 1961, p. 196). Il talento viene inteso come parte fondante dell’identità di ciascuno che contribuisce a formare una società democratica, per questo è degno di un approfondimento pedagogico. Ma come interpretano il talento i *gifted children*?

Innanzitutto, precisiamo che nel panorama internazionale e nazionale la definizione di *gifted child* non è ancora definita e chiara. Se agli inizi del Novecento, Terman (1925) e Hollingworth (1931) identificavano i bambini con plusdotazione come coloro che dimostravano di possedere un Quoziente Intellettivo (Q.I.) sopra la norma, con il passare del tempo altri studiosi hanno ampliato il concetto di plusdotazione (*giftedness*). Renzulli è stato un pioniere: negli anni Settanta, negli U.S.A., ha elaborato il Modello dei Tre Anelli (Renzulli, 1986), attraverso delle riflessioni pedagogiche scaturite da uno spostamento di focus: dalla definizione di *gifted child*, improntata esclusivamente sull’elevato Q.I., al *gifted behaviour*, privilegiando lo studio del comportamento e dell’atteggiamento, mettendo in secondo piano l’etichetta. Egli si è spinto oltre il concetto di Q.I., fino a includere la creatività e la motivazione (o meglio “determinazione”) a raggiungere un obiettivo. Un altro studioso noto, Gagné (1991), ha definito i *gifted children* come coloro che rientrano in un gruppo ristretto (10%) perché dimostrano spiccate potenzialità nelle seguenti aree: intellettiva, creativa, sociale, percettivo e fisicomotoria. Ancora oggi, secondo una visione psicologica, i *gifted children* sono dei bambini eccezionali proprio, in primis, per la loro intelligenza, ma anche per la loro personalità influenzata dal contesto di appartenenza (Cornoldi, 2019). Le varie definizioni di *gifted child* sono così varie che Cinque (2019) ritiene che ci sia una “Babele di denominazioni” (p. 44), che costituisce un linguaggio variegato che potrebbe favorire forti pregiudizi oppure arricchire di significati una categoria di soggetti ancora poco (ri)conosciuta. Comunque, possiamo affermare che i *gifted*

children sono bambini che si distinguono per delle capacità spiccate o nella sfera intellettuale, o creativa, o sociale, ecc., quindi essi sarebbero dei testimoni privilegiati per indagare il talento e capire come viene vissuto.

Il presente studio è nato dalla tesi che sostiene che alcuni *gifted children* vengono “poco-inclusi” o addirittura “esclusi” a scuola, a causa del “non-riconoscimento” dei talenti da parte di alcuni insegnanti (Brazzolotto, 2020), ostacolando, così, una partecipazione democratica.

Una tale affermazione sembra quasi paradossale: i *gifted children* sono bambini che per definizione hanno dei talenti, com'è possibile che non vengano considerati? Forse nella formazione degli insegnanti mancano delle riflessioni pedagogiche sul talento? Oppure a scuola non si discute di talento?

La non-inclusione dei *gifted children* ha delle salde radici nella nostra cultura e sembra derivare dall'associazione tra plusdotazione e genialità. Negli anni Sessanta, Egle Becchi (1962; 1963a; 1963b) sosteneva che essi venivano identificati come geni e non considerati dagli insegnanti proprio perché ritenuti brillanti e autonomi. Oggi sappiamo che i *gifted children* non sono geni (Zanetti, 2017); tuttavia il paragone, nel bene o nel male, sembra continuare: molti sono gli studiosi italiani che nel tempo hanno utilizzato come sottotitoli dei loro libri la parola “genio” affiancata a “bambini di talento” (Miazza, Zanetti, 2008) o riferita a “superdotati” (Cornoldi, 2019) o collegata ai “bambini plusdotati” (Lucangeli, 2019). Il legame tra i *gifted children* (come portatori di talenti) e la genialità, ci ha spinto a indagare entrambi i concetti, però, questa volta, raccogliendo e analizzando le parole dei *gifted children* stessi.

Una ricerca simile alla nostra è stata attuata da Coin (2018). La ricercatrice ha assunto che il talento coincida con la diversità e ha coinvolto 84 bambini della scuola primaria per capire le loro percezioni sul talento-diversità, sulla base dell'analisi dei loro disegni, dopo la lettura di una filastrocca. Il nostro studio, invece, si è focalizzato sul talento inteso come un costrutto degno di una sua anima e quindi nominabile tra i bambini.

Siamo d'accordo con Chiappetta-Cajola e Ciraci (2013) che il talento costituisca parte dell'identità di un individuo e per questo è necessaria la dovuta attenzione verso i significati sottesi al fine di ampliare gli studi sulla “Pedagogia dei Talenti” (Baldacci, 2002, p. 166), affinché il talento di ciascuno sia riconosciuto, accettato e accolto.

1. Tra talento e genialità

Il talento (da *talanton*, bilancia in greco) era un'unità di peso; esprimeva una capacità che presso vari popoli dell'antichità corrispondeva a poco più di 30 kg. Da unità di misura divenne anche una moneta. Il talento, questa capacità di pendere dove il peso è maggiore, assume il significato figurato di inclinazione. La bilancia potrebbe essere utilizzata come immagine per riflettere su alcuni aspetti del talento: un'inclinazione verso quel qualcosa che è ritenuto più rilevante da un individuo.

A partire dalle testimonianze di Erodoto il *Talento euboico* corrispondeva a 70 mine euboiche. Nel mondo greco si aveva una grande varietà di *Talento* come unità di valore (Corradi, 1991). Il talento subì un'evoluzione semantica, a partire dalla nota “parabola dei talenti” (Matteo, 25). Secondo l'interpretazione cristiana, Dio ha affidato a ciascuno dei talenti, denari con valore simbolico di doni; il compito di ciascun uomo dovrebbe essere quello di far fruttare ciò che ha ricevuto. Il

talento, pensato come dono, potrebbe indurre a identificarlo come un privilegio di pochi; tuttavia, nella letteratura scientifica si distingue la parola “gift” da “talent”. Il primo termine in inglese significa “regalo”, “dono” o “una cosa concessa”, cioè un qualcosa che non appartiene immediatamente all’interessato; nel passato, veniva usata l’espressione “verbal gift” per indicare il passaggio di proprietà effettuato da una persona all’altra, nel caso in cui la proprietà fosse stata un bene mobile, trasferibile; altrimenti era necessaria una forma scritta di concessione (Enciclopedia Britannica, 1961). *Gift*, come un regalo che si riceve da qualcun altro o come una concessione ad acquistare o avere qualcosa, mentre *talent* inteso come un’attitudine naturale. Gagné (1991) propone un’ulteriore distinzione tra *gift* come potenzialità latente, come un regalo ricevuto ma che non si sa “scartare” o utilizzare, e *talent* come potenzialità, attitudine che grazie al contesto e al desiderio personale diventa un talento, qualcosa di visibile e condivisibile.

Il termine “talento” fu usato anche da Dante e Boccaccio con il significato di volontà, voglia, desiderio (“*Dintorno mi guardò, come talento Avesse di veder s’altri era meco*”, Dante¹). Il talento, dunque, inteso come una volontà di perseguire uno scopo, come un desiderio.

La parola “talento”, dunque, assume diverse sfumature: come inclinazione, attitudine che ognuno possiede, ma che riesce a sviluppare grazie a un desiderio, a un’intenzionalità. I talenti, dunque, non dovrebbero essere intesi come determinati o come schemi precostituiti, ma come diverse forme di attitudini presenti nel nostro patrimonio umano (Gardner, 1961). Infatti, condividiamo pienamente la definizione di Olivieri (2019) di “talento come un’abilità eccezionale di selezionare e raggiungere obiettivi di vita difficili, che combaciano con i propri interessi, le proprie abilità, i propri valori e contesti” (p. 55). Infine, citiamo la definizione di Margiotta (2018) di talento, inteso “piuttosto come il risultato di un viaggio, o meglio ancora come quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l’insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnalano la nostra unicità” (p. 20).

In merito alla genialità, nell’arco della storia ci sono state diverse visioni e il dibattito si è acceso in modo particolare sulla *natura* della genialità. L’idea di genio, come colui che possiede una dote naturale, appartiene alla nostra cultura fin dall’antichità; questa “bravura” spirituale e morale, chiamata *aretè* (ἀρετή) dagli antichi greci e *virtus* dai latini, era ritenuta innata. Fin da subito, si associarono le eccezionali abilità al ceto sociale: dopo una selezione mirata, spesso avvenuta tra i giovani di talento più abbienti, si nominavano i futuri filosofi e oratori nella Roma antica.

La parola genio deriva dal latino *genius*, sostantivo derivato dal verbo *geno* che significa “generare”, “creare”. Inoltre, *genium* ha la medesima radice di *ingenium*, ingegno, ovvero acutezza d’intelletto, quella scintilla che si accende e favorisce la creazione di prodotti o idee mai pensati prima da nessun altro. All’ingegno si contrappone invece lo *studium*, ovvero quel lavoro faticoso, lungo e costante che ti permette di acquisire determinate capacità e abilità. Nel Rinascimento il genio è stato rappresentato da Leonardo da Vinci perché aveva un ingegno in diversi settori dell’attività umana, infatti egli fu: scienziato, pittore, architetto, matematico, anatomista, musicista.

Ad alimentare la convinzione che il genio è colui che possiede un dono naturale, che utilizza per creare e innovare, senza seguire determinate regole e senza

1 Canto X, Inferno.

una specifica formazione formale, è stato Kant nella *Critica del giudizio* (1790) (in Marassi, 2015). Esso precisa, inoltre, la differenza tra “uomo di genio” e “scopritore”: il primo sarebbe colui che produce da sé le regole nelle invenzioni, mentre il secondo utilizzerebbe lo studio e l’imitazione. Kant sostiene che il genio è un artista che gode di un’assoluta libertà creativa e l’intelletto unito all’immaginazione e alla spontaneità favoriscono la realizzazione dell’opera secondo il proprio naturale *gusto* estetico.

Hegel (1842) distingue tra genio e *talento* nella sua opera *Estetica* (in Valagussa, 2012). Secondo Hegel, il talento sarebbe la capacità tecnica che si esprime in un particolare campo; quello che comunemente si dice “bravura” e, mentre la genialità comprende il talento, secondo Hegel non è vero il contrario: può esserci talento senza genialità.

La genialità è intesa da Schopenhauer come oggettività: essa è espressione dello spirito contemplativo che trascende la volontà del singolo. Il genio è definito tale perché agisce attraverso un’intuizione pura, la conoscenza che ne deriva è indipendente dalla volontà. Secondo Schopenhauer, le opere del genio sono delle realizzazioni artistiche frutto dell’intuito.

Secondo Galton, l’uomo è un animale in evoluzione e da esso dipende l’evoluzione della società. Egli ha associato la genialità a quelle grandi personalità che nel suo tempo hanno favorito il progresso (nota è la sua opera *Hereditary genius*, Londra, 1869). Egli sostenne la tesi innatista, infatti notò che molti di questi uomini erano imparentati fra di loro e che tutti appartenevano a un numero relativamente ristretto di famiglie.

Lombroso ha una concezione peculiare della genialità: essa è un mix variegato e straordinario di qualità positive. Questo eccesso di aspetti positivi deve essere, secondo la teoria della compensazione, inevitabilmente bilanciato da alcuni difetti come vari gradi di follia. Egli, infatti, si spinge a definire la genialità come “a-normalità”; nel 1855, iniziò a dimostrare la natura nevrotica del genio e il continuum con la follia (vedi il suo testo *Genio e follia*, 1864). Nella sua opera “*L’uomo di genio*” (1888), lo psichiatra veronese rimarcò la natura innata della genialità, negando qualsiasi influenza ambientale; in questo senso, secondo Lombroso (1897), la scuola non può far nulla per i bambini “geniali”, ma solamente sensibilizzare gli “altri” alunni a comprendere gli individui eccezionali.

Da una prima analisi della storia del concetto di talento e genialità, che andrebbe approfondita, il talento sembrerebbe essere un iponimo di genialità, anche se ciò che sembra distinguerli è la natura: maggiormente dinamica rispetto al talento, in quanto può essere sviluppato nel tempo e a seconda del contesto; più statica rispetto alla genialità, quest’ultima associata a pochi individui che ereditano o possiedono il genio già dalla nascita.

2. La ricerca

La ricerca ha seguito un disegno di tipo qualitativo, con lo scopo di rispondere in modo coerente agli obiettivi predefiniti, ossia esplorare le percezioni di alcuni studenti *gifted* in merito al concetto di talento e genialità.

Tra giugno e luglio 2020 abbiamo somministrato un questionario cartaceo con sei domande aperte. I partecipanti hanno compilato il questionario in modalità scritta e in presenza, prima di svolgere un’attività sul talento.

2.1 Partecipanti

Il gruppo era costituito da 14 bambini con plusdotazione che frequentavano la scuola primaria, di cui 11 maschi e 3 femmine, di un'età media di 9 anni (con un range di età compreso tra i 7 e gli 11 anni) e da altri 15 ragazzi con plusdotazione della scuola secondaria, con un'età media di 12 anni (con un range di età compreso tra gli 11 e i 16 anni). Complessivamente hanno partecipato alla ricerca 29 studenti con plusdotazione, provenienti dal Veneto e dalla Lombardia. Nonostante l'attività non fosse riservata ai soli "*gifted children*", abbiamo la certezza che i bambini e i ragazzi che hanno partecipato alla ricerca erano *gifted*, in quanto i genitori hanno liberamente dichiarato la valutazione di plusdotazione dei figli nel momento dell'iscrizione.

2.2 Domande di ricerca

Sulla base dell'analisi della letteratura scientifica e consapevoli della scarsità di studi in questo filone della *Gifted Education*², abbiamo voluto rispondere a queste domande:

Nelle scuole si parla di talento?

Quali sono le percezioni dei *gifted children* in merito al talento e alla genialità?

2.3 Questionario

Il questionario è stato creato appositamente per rispondere alle domande di ricerca.

Esso è formato da sei domande: due a risposta chiusa, con la possibilità di giustificare la risposta, se positiva, e tre domande aperte. Il questionario termina con la richiesta di disegnare all'interno di un riquadro ciò che rappresenta il talento, al fine di offrire la possibilità di comunicare utilizzando una modalità iconica (vedi allegato n. 1).

Il questionario era anonimo, ma a ogni partecipante è stato attribuito un codice in quanto abbiamo somministrato anche un post-questionario dopo aver svolto un'attività sul talento, così da poter correlare i dati del questionario iniziale (oggetto di questo articolo) e del post-questionario.

2.4 Analisi dei dati

Tutte le risposte sono state trascritte interamente in un foglio Excel, così da integrare un'analisi qualitativa con una quantitativa. Nel conteggio delle risposte sono state raggruppate quelle simili in una categoria che le comprendeva. Le categorie che abbiamo utilizzato per il talento, sulla base della letteratura riportata nel pa-

2 Al momento attuale, le ricerche sulle percezioni dei *gifted children* si focalizzano prevalentemente sulle loro opinioni su un determinato programma a loro riservato (Lee et al., 2015; Kitsantas et al., 2017), sulla didattica a distanza (Potts, 2019), sull'essere etichettato come *gifted* (Berlin, 2009); sulle percezioni di sé (Arslan e Yuksel, 2018). Non abbiamo trovato degli studi simili al nostro, quindi potremmo pensare che sia originale.

ragrafo 1, sono: inclinazione, attitudine che ognuno possiede, desiderio, intenzionalità, dono; mentre quelle per la genialità sono: dote naturale; creazione; bravura; mix di qualità positive; a-normalità; ingegno. Per quanto riguarda l'analisi dei disegni dei bambini, abbiamo trascritto in Excel gli oggetti che sono stati rappresentati.

3. Le percezioni degli studenti con plusdotazione sul talento e sulla genialità

I risultati che riportiamo in questo paragrafo li abbiamo suddivisi sulla base delle domande del questionario; abbiamo escluso i dati derivanti dai disegni, in quanto tutti i partecipanti hanno rappresentato il talento esattamente come descritto nella seconda domanda.

3.1 A scuola si parla di talento?

11 partecipanti su 29 (38%), di cui 6 bambini della scuola primaria e 5 della scuola secondaria, hanno dichiarato che a scuola hanno parlato di talento, mentre 18 partecipanti su 29 (62%), di cui 8 della scuola primaria e 10 della scuola secondaria, hanno ammesso che non hanno mai avviato una discussione sul talento a scuola. Qualora si parli di talento nella scuola primaria (vedi tabella 1), esso viene associato agli sport, oppure viene affrontato attraverso l'uso di biografie (come di Einstein), oppure vengono avviate delle riflessioni sui talenti personali. I ragazzi della scuola secondaria, invece, hanno avviato delle discussioni sul talento nel momento dedicato all'orientamento per la scelta della scuola secondaria di secondo grado; oppure grazie all'intervento della Preside che ha dedicato dieci minuti, dopo un saluto, intavolando un discorso sul riconoscimento e sulla valorizzazione dei talenti di ciascuno. Un'altra occasione è emersa da una ragazza che ha scritto che durante il primo anno della scuola secondaria di primo grado la professoressa di religione ha affrontato la tematica del talento.

Attività sul talento a scuola	primaria	secondaria
discussioni/video creati dai ragazzi	2	3
non mi ricordo	1	1
sport	1	
biografie	1	
realizzazione di un disegno	1	
orientamento		1
Tot.	6	5

Tabella 1: Attività sul talento che hanno svolto i partecipanti a scuola

3.2 Che cos'è il talento secondo i gifted children?

Per sette bambini della primaria su 14 (il 50%) il talento è un'inclinazione, inteso come qualcosa che spicca nel soggetto, per esempio è stato scritto: "un talento per me è una cosa che sai fare meglio rispetto alle altre", "una cosa in cui sei molto

bravo”, “una cosa che si sa fare”; “Per me il talento è può essere qualunque cosa: una qualità uno sport, un hobby”.

Tre bambini hanno messo in evidenza che il talento è un’attitudine che ognuno possiede: “È una cosa che tutti possediamo molto bella e che non la mostriamo tutti i giorni”; “secondo me il talento è una cosa che tutti hanno, tutti hanno un talento diverso, ma non c’è nessuno che non abbia talento per qualcosa”.

Un bambino ha specificato che il talento è qualcosa che notano gli altri: “il talento secondo me è qualcosa che vedi che sei bravo ma qualcosa che pensano anche gli altri”.

Secondo due bambini della scuola primaria il talento è un dono “per me il talento è un dono che non ha mittente se non te stesso”, “talento che ci ai”.

Secondo due bambini, invece, il talento è intenzionale, dove la volontà si unisce alla bravura: “è una grande voglia di fare mischiata a una piccola bravura (99% sudore, 1% genio; lo disse Einstein)”; “è imparare a comprendere un testo”.

Anche tra i ragazzi della scuola secondaria la maggior parte delle risposte propende a definire il talento come un’inclinazione (6 su 15, ossia il 40%), per esempio scrivono che: “Ciò che sappiamo fare bene, senza bisogno di concentrarci e senza spendere sudore”; “Secondo me il talento è una cosa che una persona sa fare bene e che questa cosa non tutti la sanno fare. Il talento distingue una persona dall’altra. Infine il talento è una cosa che piace fare a una persona”; “Il talento, secondo me, è una capacità nel fare una cosa”.

Tre ragazzi hanno messo in evidenza che il talento è un desiderio e coincide con una passione o con un interesse: “è il possedere una passione o il talento, un interesse in cui hai davvero buone capacità che acquisisci o meno grazie all’esperienza che possiedi da sempre o che perdi nel tempo”; “Qualcosa in cui si è bravi, ma per passione, non per obbligo”.

Secondo due ragazzi della secondaria il talento è un dono: “Una capacità innata molto superiore all’individuo medio sa uno più cose”; “A mio parere il talento è un’arte che non va sprecata e che si acquisisce quando si nasce e non puoi “guadagnartela””.

Solo un ragazzo ha specificato che il talento è un’attitudine che ognuno possiede: “Il talento, secondo me, è una cosa che ti piace e per cui sei più portato e in cui sei bravo. Il talento è una cosa misteriosa che tutti noi abbiamo anche se non lo sappiamo e sta a noi scoprirlo.”

Secondo un ragazzo è questione di volontà o bravura, intesa come progressione: “Il talento secondo me è la capacità di progredire in una disciplina più velocemente”.

Due ragazzi hanno scritto semplicemente la parola “talento”.

Significati di TALENTO	primaria	secondaria
inclinazione	7	6
Attitudine che ognuno possiede	3	1
dono	2	2
intenzionalità	2	1
desiderio		3
talento		2
Tot.	14	15

Tabella 2: Il talento secondo gli studenti gifted

3.3 I gifted children sono consapevoli di possedere dei talenti?

La gran maggioranza dei *gifted children* (27 su 29, quindi il 93%) ha ammesso di possedere dei talenti; solo 2, di cui uno della scuola primaria e uno della scuola secondaria (entrambi maschi) credono di non possedere dei talenti.

I talenti dei bambini della scuola primaria riguardano: il “il saper parlare alle persone senza essere impacciato”, gli sport, cucinare, costruire, recitare, cantare, disegnare, far ridere gli altri, suonare, la matematica. Tra i ragazzi della scuola secondaria, oltre a quelli già riportati dai bambini della primaria, si aggiunge il talento per le lingue. Interessante la risposta di un ragazzo: “non tocca a me farlo. Preferisco il giudizio di un terzo”.

3.4 Quali sono le percezioni sulla genialità dei gifted children?

Secondo tre bambini della scuola primaria la genialità è intesa come un ingegno presente nell’individuo ritenuto geniale: “vuol dire che sei un genio”; “è un truccetto o uno stratagemma da usare”; “è essere un genio”.

Altri tre bambini della scuola primaria intendono la genialità come una a-normalità, una rarità o una differenza: “è una qualità rara tra le persone, che però molti la nascondono date che persone della società non la apprezzano e non la rispettano”; “fare una cosa che nessuno ci aveva mai pensato”; “È una cosa che nessuno saprà fare e quella persona è un genio”.

La genialità è intesa come bravura, ossia intelligenza, da due bambini: “Io non so bene cos’è ma mi vengono in mente queste parole: intelligenza, voglia”; “l’intelligenza”.

Secondo altri due bambini, la genialità implica il creare qualcosa di nuovo: “la genialità è qualcosa che ha un senso, una creazione.”; “la genialità è quando pensi a qualcosa di intelligente e originale che funziona”.

Infine, un bambino intende la genialità come un mix di qualità positive: “essere MOLTO ‘talentati’ su qualcosa”.

Due bambini hanno risposto “non so” e un bambino ha negato l’esistenza della genialità, perché ritenuta frutto dell’impegno, piuttosto che come una dote naturale: “Nulla. Sì proprio nulla! Per me la genialità non esiste; è solo un pensiero stupido che molte persone fanno: pensare che uno sia un genio! Ma invece quella persona si è solo (probabilmente) impegnata! Quindi per me la genialità non esiste”.

Tra i ragazzini della scuola secondaria prevale (5 su 15) l’idea della genialità come un mix di qualità positive, intese come talenti: “La genialità è un talento che tutti noi possediamo e lo usiamo in modi diversi. Lo possiamo usare a scuola, nelle materie scolastiche, nel lavoro, nella vita quotidiana, nello sport, ... ci sono dei geni della matematica, dei geni della letteratura, dei geni nella musica, ... ma comunque siamo sempre tutti dei piccoli geni”; “la genialità secondo me è una forma di talento che alcune persone hanno. Queste persone riescono in poco tempo a trovare una soluzione a ogni problema che si presenta.”; “Quando si ha un talento molto elevato per qualcosa”; “un talento”; “Una forma di talento molto sviluppato. Si può sviluppare anche in molti settori.”

Secondo tre ragazzi la genialità è intesa come bravura, dovuta all’impegno: “È una caratteristica, non sempre si nasce, secondo una mia esperienza ci vuole sacrificio ad averla”; oppure nell’individuazione di un’idea: “La genialità si realizza attraverso una sola idea che aiuta molto in una situazione”; oppure come intelli-

genza: “La genialità è quando una persona è molto intelligente e sa fare molte cose.”.

Secondo altri tre ragazzi la genialità corrisponde all’ingegno che può possedere solo chi è un genio: “essere geniale”; o quando fai qualcosa di geniale: “È quando viene in mente una cosa geniale”; “La capacità di intuire cose su un determinato argomento mai capite da altri”.

La genialità è intesa come una a-normalità da due ragazzi: “È qualcosa che non ha né limite né confine, che va oltre alla normalità e la logica comune delle persone. Non so bene come descriverla, però so che è qualcosa che a volte può sembrare ed essere assurdo e magari innormale, che può andare anche fuori dalla norma e dalle regole. Secondo me è semplicemente qualcosa (un pensiero, ecc.) che va oltre, oltre a tutto.”; oppure qualcosa che ti differenzia “la genialità invece è una cosa che ti differenzia da tutti”. Solo un ragazzino ha risposto che non sapeva dare una risposta.

Significati di GENIALITÀ	Primaria	Secondaria
bravura	2	3
Mix di qualità positive	1	5
ingegno	3	3
a-normalità	3	2
creazione	2	
Dote naturale		1

Tabella 3: La genialità secondo i gifted children

Conclusioni

I dati dimostrano che la maggior parte degli studenti *gifted* (il 62% tra quelli che abbiamo coinvolto) non ha mai affrontato la tematica del talento a scuola. Gli insegnanti, quindi, sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria, forse faticano ad avviare delle discussioni o delle riflessioni sul talento umano, nonostante in classe sia presente un alunno con plusdotazione. Pertanto, nella formazione dei futuri insegnanti e degli insegnanti in servizio bisognerebbe introdurre la *Gifted Education* affinché la categoria *gifted children* possa offrire degli spunti per riflettere sui significati del talento umano, intrinseco a ciascuno.

Qualora a scuola si affronti la tematica del talento, le discussioni riguardano i talenti presenti in ogni alunno, anche se sembra mancare l’idea “del talento che verrà”, ossia dello *sviluppo* del talento come risultato di un viaggio, come sosteneva Margiotta (2018).

Il talento è inteso prevalentemente come un’inclinazione, (13 su 29, ossia il 45%). L’immagine del talento come una bilancia (Corradi, 1991) sembra prevalere sia rispetto alla visione di talento come dono (4 su 29), sia come intenzionalità (3 su 29). Solo 4 *gifted children* su 29 credono che il talento sia una qualità di *tutti*. Quindi, sembra che il talento appartenga a una particolare categoria; in questo senso, è auspicabile che nelle scuole si introduca una visione pedagogica di talento, come componente che forma l’identità di ciascuno.

Nonostante a scuola non si parli spesso di talento, i *gifted children* sono consapevoli dei loro talenti (27 su 29, quindi il 93%). Essi sanno riconoscere i loro ta-

lenti, quindi potrebbero essere una risorsa in classe proprio per avviare delle attività sul talento e sulle modalità per condividere i propri talenti con gli altri, al fine di promuovere una partecipazione democratica, nel rispetto delle differenze. Inoltre, la discussione sarebbe importante anche per i *gifted children* stessi, per capire che il talento non appartiene solo a loro.

La genialità è ritenuta prevalentemente come un ingegno (6 su 29), come un mix di qualità positive (6 su 29), come una bravura (5 su 29) e come una a-normalità (5 su 29). Due bambini pensano che la genialità porti alla creazione e, infine, solo un ragazzo della scuola secondaria crede che la genialità sia una dote naturale. Nonostante le definizioni di genialità siano molto variegata, tra gli studenti con plusdotazione prevale un'idea di genialità come qualcosa di positivo, anche se non è da sottovalutare i cinque partecipanti che percepiscono la genialità come una a-normalità che potrebbe favorire l'esclusione e la discriminazione.

In prospettiva futura, sarebbe interessante chiedere agli studenti con plusdotazione se pensano di essere dei geni, considerando il significato attribuito alla genialità come dimostrazione di talenti. Inoltre, sarebbe interessante capire se il ritenersi geni comprometta l'inclusione a scuola. Forse l'associazione tra plusdotazione e genialità, che continua a persistere nella società (testimoniata dai volumi di Miazza e Zanetti, 2008; Cornoldi, 2019 e Lucangeli, 2019), ha influenzato gli insegnanti, i genitori, e gli stessi studenti, causando delle discriminazioni tra chi è *gifted* e chi non lo è, proprio per il significato di a-normalità che si attribuisce alla genialità. Comunque, sia che la genialità sia intesa come la presenza di talenti sia come una a-normalità la sua presenza in un individuo non dovrebbe ostacolare o negare le varie forme di talento.

Riferimenti bibliografici

- Arslan, S., & Yuksel, M. Y. (2018). An investigation of the relationship between social behavior characteristics and self-perceptions of gifted children in primary school. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(1), 17–42. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.2018.71>
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Becchi, E. (1962). L'identificazione e l'educazione dei superdotati. *Scuola e città*, 1, 125-129 e 510-516.
- Becchi, E. (1963a). L'eredità del genio. *Scuola e città*, 1-2, 180-186.
- Becchi, E. (1963b). Il "ritratto composito" del superdotato nelle indagini di Lewis Terman. *Scuola e città*, 1-2, 414-422.
- Berlin, J. (2009). It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented. *Roeper Review*, 31(4), 217-223. Doi: 10.1080/02783-190903177580
- Brazzolotto, M. (2019). *La didattica per lo sviluppo dei talenti*. Bologna: Pitagora.
- Brazzolotto, M. (2020). *La plusdotazione in classe: le percezioni di alcuni insegnanti, genitori e dirigenti veneti*, [Dissertation thesis], Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, 32 Ciclo. DOI 10.6092/unibo/amsdottorato/9507.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M., (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Cinque, M. (2019). Terminologie e dibattito scientifico sulla giftedness. In L. Sartori & M. Cinque (a cura di). *Gifted. Conoscere e valorizzare i giovani plusdotati e di talento dentro e fuori la scuola* (pp. 43-59). Roma: Magi.
- Coin, F. (2018). Dalla diversità ai talenti: la prospettiva di bambini della scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, XVI(2), 75-86.

- Cornoldi, C. (2019). *Bambini eccezionali. Superdotati, talentosi, creativi o geni*. Bologna: il Mulino.
- Corradi, G. (1991). Talento. In *Grande Dizionario Enciclopedico*. Vol. XIX, SOT-TID, p. 691.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Trad. it. E. E. Agnoletti e P. Paduano (1988). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gagné, F. (1991). Towards a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 65-80). Boston, NY: Allyn and Bacon.
- Gardner, J. W. (1961). *Excellence. Can we be equal and excellent too?* New York: Harper & Row. Trad. it P. Locantore e P. Massimi, a cura di G. Gozzer (1967). *Democrazia e talenti. Possiamo essere uguali e più bravi?*. Roma: Armando.
- Hegel, G.W.F. (1842). Vorlesungen über die aesthetik, Duncker und Humblot; ed. it. Estetica (2012) a cura di F. Valagussa. Milano: Bompiani.
- Hollingworth, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 3–16.
- Kitsantas, A., Bland, L. & Chirinos, D. S. (2017). Gifted Students Perceptions of Gifted Programs: An Inquiry Into Their Academic and Social-Emotional Functioning. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 266–288. <https://doi.org/10.1177/0162353217717033>
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P., Makel, M. C., & Putallaz, M. (2015). Gifted Students' Perceptions of an Accelerated Summer Program and Social Support. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 265-282. doi:10.1177/0016986215599205
- Lombroso, C. (1897). *L'uomo delinquente*. Hoepli: Milano. Ed. it. (2013), Milano: Bompiani.
- Lucangeli, D. (2019) (a cura di). *Gifted. La mente geniale. Riconoscere ed educare bambini plusdotati*. Firenze: Giunti Scuola.
- Marassi, M. (2015). *Immanuel Kant. Critica del giudizio*. Milano: Bompiani.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FancoAngeli.
- Miazza, D., & Zanetti, M. A. (2008) (a cura di). *Piccoli ma geniali. I bambini di talento: riconoscerli, comprenderli e valorizzarli*. Pisa: ETS.
- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento. Oltre Gardner. Per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando.
- Potts, J. A. (2019). Profoundly gifted students' perceptions of virtual classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 58–80.
- Renzulli, J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. In R.J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1, Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Zanetti, M.A. (2017) (ed.). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci Faber.

ALLEGATO 1

QUESTIONARIO SUL TALENTO

Data _____ Maschio/Femmina _____ Età _____

Caro/a,
ti proponiamo un questionario per capire cosa ne pensi tu sul talento. È anonimo, quindi puoi sentirti libero/a di rispondere quello che veramente pensi, senza aver paura di essere giudicato/a.

A scuola hai mai affrontato la tematica del talento? Avete mai parlato di talento o talenti in classe?

Sì No

Se sì, cosa vi ha detto l'insegnante? Puoi descrivere brevemente l'attività che avete fatto?

Che cos'è, secondo te, il talento?

Pensi di possedere uno o più talenti?


Sì No

Se sì, potresti descrivere il tuo talento o i tuoi talenti?

Secondo te, come nasce e si sviluppa un talento?

Che cos'è la genialità?

Disegna ciò che rappresenta il talento (puoi disegnare quello che secondo te rappresenta uno o più talenti, o tuoi o degli altri).



Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale:
riflessioni di pedagogia sociale
Citizenship education, cultural heritage pedagogy:
reflections on social pedagogy

Vincenzo Nunzio Scalcione

Università degli Studi della Basilicata – vincenzo.scalcione@unibas.it

ABSTRACT

In today's society, characterized by a weakening of the civic sense and deconstructing the identity dimension, it is again necessary to define planning paths capable of listening to and respecting differences, rethinking citizenship as a relational, intersubjective, cultural dimension, starting from the educational paradigm.

The need to rethink citizenship, which has become a cognitive place for reflection and proposal, shows the need to rethink citizenship, its exercise and citizenship. An active pedagogy, which allows to break down the barriers between school disciplines and those between the school and the outside world; accompany the school programs and fight against school failure, grant to obtain a pedagogy of the project

Within such a perspective, the pedagogy of cultural heritage, not being a subject but, rather, an approach capable of producing a culture of emancipation and self-regulation of behavior, becomes a tool for promoting education to human rights and to globality. We hear again the echo of the Deweyan consideration: learning for democracy.

After all, for education to cultural heritage, as for citizenship, these are concepts that have undergone a profound revision over time, which has redefined and areas of research.

By assuming the new meanings and roles produced in contemporary competitions, education in cultural heritage becomes the agent of the processes of education to citizenship and the construction of European identity, thus acquiring on the individual and on society.

Nell'attuale società, caratterizzata da indebolimento del senso civico e destrutturazione della dimensione identitaria, occorre nuovamente definire percorsi progettuali in grado di ascoltare e rispettare le differenze, ripensando la cittadinanza come dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale, partendo dal paradigma dell'educativo.

La progressivamente centralità acquisita dall'educazione alla cittadinanza, divenuta luogo cognitivo di riflessione e proposta, manifesta la necessità di ripensare la democrazia, il suo esercizio e la sua educazione. Una pedagogia

attiva, che permetta di abbattere le barriere tra discipline scolastiche e quelle tra la scuola e il mondo esterno; accompagnare i programmi scolastici e lottare contro l'insuccesso scolastico, consentirebbe di sviluppare una pedagogia del progetto

All'interno di una simile prospettiva la pedagogia del patrimonio culturale, non essendo una materia ma, piuttosto, un approccio in grado di produrre una cultura dell'emancipazione e dell'autoregolazione dei comportamenti, diviene strumento di promozione dell'educazione ai diritti umani ed alla globalità. Si avverte nuovamente l'eco della considerazione deweyana: *learning for democracy*.

Del resto, per l'educazione al cultural heritage, come per la cittadinanza, si tratta di concetti sottoposti nel tempo ad una profonda revisione, che ne ha ridefinito peculiarità ed ambiti di indagine.

Assumendo, dunque, i nuovi significati e ruoli prodotti nei contesti della società contemporanea, l'educazione al patrimonio culturale diventa agente dei processi di educazione alla cittadinanza e alla costruzione dell'identità europea, con implicazioni sull'individuo e sulla società.

KEYWORDS

Citizenship Education, Social Pedagogy, Cultural Heritage Pedagogy, Cultural Heritage, Active Citizenship.

Educazione alla Cittadinanza, Pedagogia Sociale, Pedagogia del Patrimonio Culturale, Cultural Heritage, Cittadinanza Attiva.

Introduzione

“In un'epoca di indebolimento del senso civico, di destrutturazione della dimensione identitaria [...], di messa al bando della solidarietà, della reciprocità, del dialogo [...] è necessario ripensare la cittadinanza come dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale e politica a partire proprio dal paradigma dell'educativo” (Salmeri, 2015, p.11). Si tratta difatti di riconsiderare, nella definizione delle relazioni sociali, il “concetto di dignità” e quello di “identità” (Margiotta, 2015, p. 51), intesi quali elementi in grado di consentire di “riconoscere gli altri e se stessi come cittadini del mondo” (Ellerani 2015, p. 32),

L'attuale contesto sociale, caratterizzato dai processi produttivi dell'economia cognitiva (Rullani, 2005), risulta portatore di una grande incertezza, in grado di agire in maniera destrutturante rispetto al tradizionale orizzonte di senso, all'interno del quale veniva chiesto, alle passate generazioni, di muoversi¹.

1 È appena il caso di evidenziare come, rispetto al cosiddetto secolo breve (Hobscon, 2014), la complessificazione organizzativa attuale abbia interessato la ridefinizione dello spazio e del tempo, l'idea di età e di esistenza, generando nuovi paradigmi organizzativi e produttivi. Ed infine, a rimarcare la novità dello scenario di riferimento, occorre ricordare la crisi economica e sociale che ha investito le economie dei paesi leader, espressione del modello occidentale.

1. Educare alla cittadinanza democratica

In un simile contesto, a lungo l'Europa ha creduto di poter sottrarsi alla sfida rappresentata dal cambiamento; per molto tempo, difatti, ai processi educativi si è continuato ad assegnare il compito di "forgiare una identità-fortezza" (Bortolotti, 2008, p. 47), impermeabile alle diversità appartenenti a culture di altri territori. Ed invece, sulla scorta delle emergenti istanze socio-politiche, fondamentali risultano le riflessioni pedagogico-educative in grado di promuovere l'equità sociale e la realizzazione del bene e del benessere comuni (Santelli Beccegato, 2005, p. 77). Difatti "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).

Nelle comunità, locali o globali, sono presenti difatti connessioni sociali, politiche, antropologiche e culturali che devono essere costantemente colte, analizzate e sottoposte al vaglio della dimensione critica dell'agire (Mulè, 2005, p. 8). Occorre difatti saper bilanciare "i procedimenti formali e non formali, incidentali e intenzionali dell'educazione" (Dewey, 2004, pp.9-10), per insegnare ad apprendere ad apprendere, nella pratica partecipativa e quindi democratica.

La prospettiva pedagogica, nei suoi nuclei concettuali e conoscitivi, predispone, nella declinazione interpretativa (Pagano, 2018), gli adeguati strumenti di riflessione per la individuazione/definizione dei principi regolativi della convivenza civile e sociale, consentendo di analizzare radici e sviluppi dell'educazione alla convivenza civile ed il significato di comunità libera e responsabile (Pati, 1984).

In questa direzione, l'educazione alla democrazia si presenta come "l'unico modo per fare di un suddito un cittadino" (Bobbio, 1984, p. 24), un *cives* che partecipa alla costruzione del sistema pubblico e sociale. Per riflettere sulle pratiche democratiche di una società è necessario, quindi, che queste vengano ricondotte all'interno di una simile ottica educativa, per comprendere se sia davvero possibile formare allo spirito democratico e con quali modalità e contenuti. Occorre dunque chiedersi quali argomenti esaminare per dimostrare che la democrazia può essere oggetto di insegnamento, come ideale e virtù da tradurre in pratica (Zagrebelsky, 2008, p. 25). Evidenziare quindi che la partecipazione democratica non si configura come semplice prevalenza dell'opinione e della volontà della maggioranza, ma implica la conoscenza e la condivisione di un mondo di significati e di valori etico-politici, che fondano e dotano di senso la stessa convivenza sociale, significa riconoscere che l'educazione alla cittadinanza può svolgere un ruolo importante,

soprattutto quando la democrazia è vista come forma di governo ma anche come pratica quotidiana per la strutturazione delle relazioni nella comunità; sotto questo punto di vista partecipazione e coinvolgimento risultano punti chiave. La democrazia, intesa come sistema che persegue l'equilibrio tra aspirazioni individuali e valori collettivi, vive difatti in "condizioni di perenne insicurezza" (Sartori, 1957, p.48), rigenerazione continua (Morin, 2001, p. 113), soggetta a cambiamenti e trasformazioni e, per tale motivo, non può far a meno di una educazione che, avviando un circolo di reciprocità dialettica tra l'uomo e la società, formi un'opinione pubblica consapevole, libera e responsabile, necessaria per consolidare e perfezionare la democrazia stessa.

La pedagogia, area di sapere che si identifica come attività di riflessione sulla

e per la pratica formativa, assume un ruolo privilegiato per la crescita della società civile, e, nello specifico, la pedagogia sociale, nello studio dei processi e dei sistemi formativi, contribuisce allo sviluppo sociale (Striano, 2004). Fornire gli strumenti necessari per modificare la situazione presente e costituirsi come fulcro di cambiamento per la collettività, risultano dunque gli obiettivi da perseguire, in vista della crescita esistenziale e umana; da questo punto di vista, è “destinata al suicidio una democrazia che non interagisca con l’educazione” (Iori, 2006, p.74).

Il futuro della democrazia risulta quindi essere strettamente connesso alle trasformazioni del sistema formativo perché la democrazia nutre il sistema scolastico tanto quanto l’educazione alimenta la democrazia. Difatti, “una democrazia non può essere solo definita politicamente, da un ordinamento e da un complesso di tecniche di libertà, perché la democrazia vive soprattutto come fatto sociale, come *ethos*, perché costituisce un *modus vivendi*, accompagnato e sostenuto da ideali, da moduli di comportamento, da credenze di valori” (Criscenti, 2005, p. 35).

L’esperienza educativa, tesa a promuovere la sensibilità democratica nei soggetti in formazione, mettendo a fuoco quell’implicito presente nelle esperienze educative scolastiche tradizionali senza trovare talvolta il giusto riconoscimento (Visalberghi, 1988), dovrebbe, invece, manifestarsi mediante l’esercizio costante di una partecipazione responsabile (Mortari, 2004, p. 61). L’esperienza scolastica diviene, così, cantiere pedagogico per la democrazia, in quanto muove idee e riflessioni, insegna l’utilizzo degli strumenti espressivi e dei registri più adeguati per comunicare le proprie idee e la propria originalità, sperimenta l’importanza del dialogo tramite pratiche di formazione cooperative, suscita quel bisogno democratico di prendere parte alle decisioni collettive, rinforzando le proprie potenzialità sociali e politiche (Tarozzi, 2005, p. 30).

Pertanto, all’istituzione scolastica può e deve essere chiesto di “coltivare la virtù della democrazia e preparare gli alunni ad affrontare il mondo che andranno ad abitare” (Bruner, 1997, p. 25).

Di fronte a questo scenario è importante rincentrare la riflessione sul concetto di democrazia e porsi degli interrogativi sul ruolo della scuola e della comunità territoriale che fa perno su di essa, per fronteggiare le sfide della modernità (o postmodernità), operando sia scelte che hanno risvolti nell’immediato, come quelle organizzative, sia scelte che ricadranno sul futuro delle giovani generazioni, come l’elaborazione di un curriculum adeguato.

Del resto, a partire dall’inizio degli anni Novanta del secolo scorso l’educazione alla cittadinanza è progressivamente diventata una priorità a livello internazionale ed europeo e si è manifestata la necessità di ripensare la democrazia, il suo esercizio e la sua educazione (Copeland, 2006, p. 67).

Parallelamente lo stesso concetto di educazione alla cittadinanza è stato interessato da un’evoluzione: alla nozione di cittadini, definiti in rapporto al sistema giuridico e legislativo di ogni specifico Stato e da sentimenti di appartenenza e di obbedienza alle regole collettive definite da questo, è subentrata quella di cittadini visti come persone, che vivono nella società, in una molteplicità di situazioni e circostanze, con i loro diritti, in cui lo Stato è parte del contesto (, 2011).

In quest’ottica, forte si è alzata, nei confronti dei sistemi educativi, la richiesta di favorire, con la loro azione, una società dell’apprendimento permanente basata sullo sviluppo di una cultura generale, sulla capacità di comprendere le cose ed il mondo, sulla creatività di individui e gruppi che imparano a vivere con le diversità, a lavorare insieme e a essere creativi per affrontare i cambiamenti, così da poter comprendere come “tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile” (Morin, 2020, p. 23).

2. La pedagogia del patrimonio culturale

“Formare il soggetto postmoderno significa anche risvegliarlo nelle sue potenzialità emotive, accogliere nella dialettica del suo farsi uomo (autogestito, consapevole), disporle un po’ come i motori del processo formativo stesso e delle sue strutture: motivazionali, comunicative, progettuali a cominciare dalla progettazione di sé” (Cambi, 2000). Rispetto alla necessità di individuare percorsi di intervento educativo, in grado di fungere da “ vettore privilegiato di risveglio dei giovani nei confronti del loro ambiente, alla presa di coscienza di una storia condivisa e alla comprensione dei rispettivi valori delle comunità culturali coesistenti su questo continente” (Branchesi, 2006, p. 21) , è possibile rinvenire nel concetto di patrimonio culturale un “valore conoscitivo per la cultura di appartenenza degli studenti e per le diverse culture” (Bortolotti et al., 2008, p. 80), oltre che un valore formativo che si persegue nell’ambito della tutela e della valorizzazione espresse da una cittadinanza attiva, in grado di definire nuovi paesaggi pedagogici (Regni, 2009).

La definizione di Patrimonio culturale come *social heritage* - eredità sociale -, con lo specifico riferimento ai beni, è riconducibile alla produzione culturale del *Cultural Heritage*, all’interno della quale vengono raccolti e selezionati un insieme di beni e conoscenze che un gruppo sociale riceve dal passato e tende a conservare e trasmettere alle generazioni future. Con il termine patrimonio si indica tutto è qualificabile come insieme olistico dei prodotti di una società entro cui si esprimono: sia la dimensione storica di valorizzazione dei beni culturali conservati, sia l’attivazione del loro ruolo identitario per la comunità che ne promuove il percorso trasmissivo attraverso la messa in atto di politiche culturali e sociali mirate (Borgia et al., 2018). Nello specifico “in quanto parte di un sistema aperto sottoposto a modifiche processuali continue, il patrimonio culturale rappresenta un insieme: diffuso come parte integrante dello spazio nell’esistenza; in divenire e relativo in quanto continuamente ricomposto era interpretato nel corso del tempo e nel variare delle prospettive culturali; polivalente nella pluralità valoriale espressa dalle sue componenti; interdisciplinare e complesso come risorsa formativa avvicinabile attraverso diversi domini disciplinari; identitario e storico in una prospettiva diacronica collegata alla percezione e alla consapevolezza della ambiente nel suo uso e delle specifiche contingente contingenze della storia” (Borgia et al., 2018, p. 179). Di fronte alle nuove urgenze che la scuola deve affrontare e rispetto al carattere di complessità delle varie aree del sapere, l’educazione al patrimonio culturale consente quindi di abbattere le barriere tra discipline scolastiche e quelle tra la scuola e il mondo esterno; integrare aspetti multi ed interculturali; accompagnare i programmi scolastici e lottare contro l’insuccesso scolastico, grazie, tra l’altro, ad una acquisizione di concetti teorici tramite un approccio concreto; sviluppare una pedagogia del progetto basata sul valore dell’esperienza e della sperimentazione e di favorire tanto il lavoro individuale, autonomo, quanto il lavoro di gruppo; risvegliare la curiosità, sviluppare la creatività, acquisire l’autonomia, lo spirito critico e la capacità di far scelte (Branchesi et al., 2006, p. 21).

L’educazione al patrimonio culturale fornisce, inoltre, gli strumenti interpretativi dei beni che rivelano la diversità affinché promuova il riconoscimento e il rispetto delle istanze ideologiche e culturali, sociali e la disponibilità a dialogare con esse, dimostrando come l’“apprendimento sia un processo continuo di ricostruzione dell’esperienza” (Dewey, 2014, pp. 82-87).

Possiamo quindi affiancare al concetto di *cultural heritage*, quello di *Heritage Education*, inteso quale educazione che rafforza l’opportunità di apprendimento

informale offerta dal patrimonio culturale, attraverso azioni che sostengono le capacità dei soggetti di divenire agenti consapevoli del cambiamento per il miglioramento della loro condizione intellettuali e materiali (Federighi, 2018).

Da ciò emerge l'importanza di inserire il patrimonio nei processi di insegnamento apprendimento al fine di generare l'apprendimento della tolleranza, dello spirito critico, del distacco da sé. La pedagogia del patrimonio si presenta quindi come uno straordinario mezzo per intrecciare saperi e promuovere il senso di appartenenza a quella "comunità di eredità" che la Convenzione di Faro del Consiglio di Europa definisce come "costituita da un insieme di persone che attribuisce valore ad aspetti specifici dell'eredità culturale, e che desidera, nel quadro di un'azione pubblica, sostenerli e trasmetterli alle generazioni future" (Consiglio d'Europa, 2005, p.6).

La scuola, del resto, individua fra le sue finalità quella di far conoscere ai giovani il proprio patrimonio culturale; e, tuttavia, troppo spesso ci si è limitati a presentare la cultura nazionale, specie quella di tipo classico-umanistico. Con l'evoluzione del significato di patrimonio culturale e l'aumento dell'attenzione a riguardo (De Troyer, 2005), è cambiato progressivamente anche l'interesse delle scuole: si è passati in alcuni casi dalle visite di studio presso musei o monumenti, che prevedevano che l'allievo assimilasse conoscenze in modo passivo, ad un confronto stimolante con il patrimonio, promuovendo metodi didattici nuovi, interdisciplinari o laboratoriali, prospettando una vera e propria educazione *outdoor* (Bortolotti, 2019; Benetton e Zanato, 2020), ovvero un percorso pedagogico-didattico che assuma come proprio orizzonte di intervento la concezione di "educazione diffusa" (Mottana, Campagnoli, 2017; 2020).

Ulteriori aperture per l'introduzione di contenuti e metodi per la promozione dell'educazione al patrimonio nell'ambito curricolare sono avvenute con la riforma introdotta dalla L.107/2015. I musei, e più in generale i soggetti custodi del patrimonio culturale, sono stati difatti chiamati a collaborare con le istituzioni scolastiche, sia per la realizzazione del piano del piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) che per la predisposizione di programmi specifici (Mulè, De Luca, Notti, 2019). Il ruolo formativo del patrimonio culturale, contribuendo alla definizione del curriculum, entra così a far parte anche delle attività di formazione e aggiornamento dei docenti (Mibac, 2018).

3. L'educazione al patrimonio culturale come educazione alla cittadinanza

La pedagogia come "scienza di confine" (Mannese, 2019), nelle sue diverse declinazioni, tra un ideale di perfettibilità umana e una cultura dell'indifferenza sociale (Mannese, 2016, p.216), avverte l'urgenza di contribuire alla riscrittura della sintassi con la quale ridefinire i futuri percorsi educativi.

Esaminato il ruolo dell'educazione al patrimonio, possiamo evidenziare come questa si espliciti attraverso un'azione che comprende il patrimonio quale obiettivo e quale strumento formativo, poiché può essere finalizzata alla conoscenza di un specifico segmento di patrimonio, oppure allo sviluppo di conoscenze in altre discipline (storia, matematica, scienze etc.) e di competenze trasversali (Poce, 2018) o anche a promuovere una comprensione più ampia del ruolo del patrimonio culturale al fine di favorirne la conoscenza, la tutela e la valorizzazione.

Tim Copeland, in uno studio effettuato per il Consiglio d'Europa, propone una definizione di educazione al patrimonio culturale che, riprendendo quanto indicato nelle Raccomandazioni del 1998, ne amplia e ne precisa i contenuti.

- a. La pedagogia del Patrimonio non è una disciplina, ma un tipo di educazione simile piuttosto all'educazione ai diritti umani o alla globalità.
- b. Usando un approccio interculturale, cerca di generare negli studenti una comprensione e un apprezzamento del patrimonio culturale materiale tangibile allo scopo di:
- identificare e comprendere il passato a diversi livelli: locale, nazionale ed internazionale;
 - riconoscere le somiglianze tra le genti e valorizzare le differenze;
 - combattere il razzismo, la xenofobia, la violenza, il nazionalismo e l'intolleranza.
- c. Dal momento che la pedagogia del patrimonio non è una materia ma un approccio, essa utilizza una varietà di discipline e di abilità:
- essendo costruttivista per natura si basa su ricerche personali e su tecniche di soluzione dei problemi che utilizzano fonti ed esperienze di prima mano; è spesso intrapresa come un'attività cooperativa, diventando in tal modo socialmente 'costruttivista';
 - configurandosi come un processo dinamico, ha implicazioni su come il patrimonio si svilupperà nel corso della vita di chi partecipa a tale pedagogia ed è importante che vi siano integrate anche abilità per aiutare i partecipanti a definire ed identificare il patrimonio del futuro, quello che ora non possiamo conoscere; ha pertanto relazioni con l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
 - rispetto agli esiti del curriculum, stimola le percezioni e offre un contesto per lo sviluppo delle discipline attraverso il curriculum" (Copeland, 2006, p. 66-67).

Il patrimonio culturale diventa quindi agente dei processi di educazione alla cittadinanza e della costruzione dell'identità europea. A partire dalla descrizione dei concetti di cittadinanza e patrimonio, è possibile anche individuare una "relazione simbiotica" (Copeland, 2006, p.67) tra la pedagogia del patrimonio e l'educazione alla cittadinanza, con le conseguenti implicazioni sull'individuo e sulla società.

Pedagogia del patrimonio	Educazione alla cittadinanza
<ul style="list-style-type: none"> - Metodi attivi - Insegnamento basato sul progetto - Autogestione e autodisciplina - Scambio interdisciplinare per la lotta contro il razzismo, la xenofobia, la violenza, il nazionalismo e l'intolleranza. - Interculturalismo - Pratiche cooperative - Collaborazioni fra insegnanti, leader culturali, artisti, genitori e sostenitori. 	<ul style="list-style-type: none"> - Costituisce un'esperienza di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e un processo di partecipazione sviluppato in vari contesti - Attrezza uomini e donne a sostenere ruoli attivi e responsabili nella vita e nella società - È finalizzata allo sviluppo di una cultura dei diritti umani - Prepara le persone a vivere in una società multiculturale - Rafforza la coesione sociale, la comprensione reciproca e la solidarietà - Promuove strategie di inclusione per ogni fascia di età e per tutti i settori della società.

Tabella 1: Caratteristiche Pedagogia del patrimonio e cittadinanza

Emerge quindi come l'educazione al patrimonio culturale fornisca una dimensione storica e culturale che dà sostanza alla cittadinanza democratica (Baldacci, 2014), mentre risulta in essere anche un rapporto tra il patrimonio, la cittadinanza democratica e l'identità, in quanto il significato di qualunque identità individuale o di gruppo è quello sostenuto dalla memoria, di modo che ciò che è ricordato è definito dall'identità. Identità e patrimonio mostrano quindi una intima correlazione; "l'identità delinea una prospettiva che costruisce il patrimonio come il suo altro necessario: all'identità, per essere significativa, è necessaria una fonte che dia legittimità a ciò che è nell'essenza un atto volontaristico" (Copeland, 2006, pp. 70-71). L'educazione al patrimonio culturale diviene così "progetto formativo in cui i diversi aspetti si assommano per costituire un soggetto capace di interpretare il contesto vitale in cui è nato e di divenirne un custode consapevole" (Scalcione, 2018, p. 5).

Riflessioni conclusive

L'educazione al patrimonio culturale può essere rivolta a tutti gli individui, e viene promossa durante l'intero arco della vita, divenendo apprendimento permanente². Essa si presenta quindi come "un'attività formale, non formale e informale, che, mentre educa alla conoscenza e al rispetto dei beni con l'adozione di comportamenti responsabili, fa del patrimonio oggetto concreto di ricerca e interpretazione, adottando la prospettiva della formazione ricorrente e permanente alla cittadinanza attiva e democratica di tutte le persone" (Bortolotti et al., 2008, p. 10).

Le proposte educative per il patrimonio culturale sono orientate verso la costruzione di esperienza e processi, risultando in grado di soddisfare le richieste di una strutturazione sempre più empatica nel rapporto tra scuola e società, tra pubblici e luoghi della cultura; tale proposta risponde, inoltre, alla richiesta di rinnovamento delle strategie di apprendimento, allo sviluppo di competenze, all'incremento di metodologie formative e di strumenti motivazionali (Cenedella, Mascheroni, 2014).

La scuola e l'insegnante, quale progettista della formazione (Spadafora, 2018), assumendo questa importante responsabilità, ed adoperandosi così per fare emergere una nuova soggettività che "non può più riconoscersi in quel complesso corpo culturale della paideia" (Burza, 1999, p. 130), nondimeno insegnano il legame tra presente e passato, contribuendo a consentire che le risorse del patrimonio culturale, diffuse nel territorio, fungano da ponte verso il domani (Cenedella, Mascheroni, 2014, pp. 83-88); in questo recupero del futuro si pongono le condizioni per superare il bivio che, nell'educazione, è stato tradizionalmente individuato nella richiesta di scelta fra il consenso a teorie generali e la personalizzazione dell'intervento educativo (Maritain, 1963).

2 L'apprendimento permanente consiste in "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale" (legge 92 del 28.06.2012, articolo 4, comma 51) <https://www.miur.gov.it/tematiche-e-servizi/istruzione-degli-adulti/apprendimento-permanente>.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Benetton, M., & Zanato, O. (eds.) (2020). *Tracce di Outdoor Education. Studium educationis*, numero monografico, 1.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Borgia, E., Di Berardo, M., Occosio, S., Raione, G. (2018). *Minilemmi della cultura. Una rubrica per l'educazione al patrimonio*. Roma: Gangemi.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Bortolotti, A., Calidoni M., Mascheroni, S., & Mattozzi I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Burza, V. (1999). *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cenedella C., & Mascheroni, S. (2014). *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Arezano: Virtuosa-Mente.
- Consiglio d'Europa, Commissione dei Ministri (1998). Raccomandazione No. R. (98) 5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio Consiglio d'Europa. (2005). *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*. Faro
- Copeland, T. In Branchesi, L. (ed.). (2006). *Il patrimonio culturale e la sua Pedagogia per L'Europa. Bilancio e prospettive*. Roma: Armando.
- Criscenti, A. (2005). *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*. Acireale: Bonanno.
- De Troyer, V. (2005). *Patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti*, Progetto europeo Anversa: Hereduc.
- Del Gobbo G., Torlone F., & Galeotti G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale*. Aracne: Roma.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Milano: Raffaello Cortina.
- Ellerani, P. (2015). *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Federighi, P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro. In Federighi, P. *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze University Press: Firenze.
- Hobsbawm, J. E. (2014). *Il secolo breve 1914-1991*. Milano: Rizzoli.
- Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Lazzari, F. (2019). *Comunità e politiche sociali in contesti globalizzanti*, Quaderni del Csal. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Malavasi, P. (2020). *Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10 (2), 73-91.
- Mannese, E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 214-225.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Mibac. (2018). *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale 2018-2019*, Roma.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (ed.). (2004). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Mantova: Editoriale Sometti.


- 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.
- Mulè, P. (2005). Il valore della cittadinanza in Dewey. Il ruolo dell'insegnante. In V. Burza (ed.), *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Mulè, P., De Luca C., Notti A. (2019) (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
- Pagano, R. (2018). *Educazione e interpretazione*. Brescia: La Scuola.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: Franco Angeli.
- Regni, R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Rullani, E. (2005). *Economia della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Santelli Beccagato, L. (2005). Globalizzazione, percorsi formativi e cittadinanza democratica. In Burza, V. (a cura di). *Democrazia e nuova cittadinanza*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Sartori, G. (1957). *Democrazia e definizioni*. Bologna: Il Mulino.
- Scalcione V. N., (2018). Analisi di pedagogia sociale - modelli per la valutazione d'impatto sociale ed educativo nel cultural heritage per la promozione dell'educazione al patrimonio culturale, *Il Nodo*. Cosenza: Falco.
- Spadafora, G. (2019). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Bari: Laterza.
- Tarozzi, M. (a cura di). (2005). *Educazione alla cittadinanza*. Comunità e diritti, Milano: Guerini Studio.
- Visalberghi, A. (1998). *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zagrebelky, G. (2008). *Contro l'etica della verità*. Roma-Bari: Laterza.

Riferimenti sitografici

- agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio. Available at: <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/1998%2003%2017%20Raccomandazione%20COE.pdf>
- COE (10998). Raccomandazione R (98) 5
- MIUR (2018). Apprendimento permanente. Available at: <https://www.miur.gov.it/tematiche-e-servizi/istruzione-degli-adulti/apprendimento-permanente>

Nuovi scenari
New scenarios





Pedagogia Meridiana.
Per una pedagogia della nazione:
Una prospettiva educativa per il XXI secolo
Meridian Pedagogy.
Towards a nation's pedagogy:
An educational perspective for the 21st century

Mario Caligiuri

Università della Calabria – mario.caligiuri@unical.it

ABSTRACT

Bringing the relationship between education and the South back to the forefront means first of all requiring the responsibility of the teachers of the southern schools and universities, to create a democratic education based on merit, the only condition that can create social mobility and reduce the starting distances.

Meridian pedagogy is an idea at the service of the country, because not only is it necessary to ensure that the South is not thought of by others, but that Italy is also not thought of by others. In fact, meridian pedagogy takes on a meaning within a pedagogy of the nation, which takes note of the educational delays that unfold differently in the two areas of the country, inviting us to develop a pedagogical thought that takes into account the radical transformations of society, rethinking how Italy tells itself, first of all addressing the basic issues of the quality of education, the growing territorial differences, the characteristics of our democracy, marked more and more by a renewed inequality.

Riportare di attualità il rapporto tra educazione e Mezzogiorno, significa prima di tutto richiedere la responsabilità dei docenti delle scuole e delle università meridionali, per creare un'educazione democratica basata che sul merito, l'unica condizione che può creare mobilità sociale e ridurre le distanze di partenza. La pedagogia meridiana è un'idea al servizio del Paese, perché non solo occorre fare in modo che il Sud non venga pensato da altri, ma che anche l'Italia non sia pensata da altri. Infatti, la *pedagogia meridiana* assume un senso all'interno di una *pedagogia della nazione*, che prenda atto dei ritardi educativi che si dispiegano in modo differente nelle due aree del Paese, invitando a elaborare un pensiero pedagogico che tenga conto delle radicali trasformazioni della società, ripensando come l'Italia racconta sé stessa, prima di tutto affrontando le questioni di fondo della qualità dell'istruzione, delle differenze territoriali crescenti, delle caratteristiche della nostra democrazia, segnata sempre di più da una rinnovata disuguaglianza.

KEYWORDS

Democracy, education, general pedagogy, south, artificial intelligence. Democrazia, educazione, pedagogia generale, meridione, intelligenza artificiale.

Premessa

La metamorfosi sociale che stiamo vivendo richiede nuove categorie di analisi per comprendere la realtà, resa opaca dallo scontro di intelligenze tra quella umana e quella artificiale.

In tale quadro, l'educazione per come oggi la pratichiamo può ancora rappresentare una chiave di comprensione dei fenomeni sociali?

A simile interrogativo questo saggio intende offrire riflessioni nel contesto italiano, collegando le due principali questioni nazionali: il Mezzogiorno e l'educazione.

Si propone quindi una *pedagogia meridiana* intesa non come separatezza territoriale ma come contributo a una responsabilità educativa che parta dal Sud per una metamorfosi dell'intera pedagogia italiana, quale premessa di un cambiamento culturale generale.

E questo per pensare una *pedagogia della nazione*, intesa non solo per come l'Italia racconta sé stessa ai propri cittadini e al mondo ma anche per elaborare un modello educativo che consenta di valorizzare risorse e talenti nelle modalità dell'infosfera e in vista dell'ibridazione inevitabile tra uomo e macchina.

E in questa *pedagogia della nazione*, oltre alla persistente questione meridionale alla quale si è aggiunta anche una accesa questione settentrionale, va posta inevitabilmente la *nuova questione romana*, probabilmente la più centrale di tutte ma che i primi beneficiari, coincidenti con il normante ceto politico, non hanno alcun interesse a mettere in discussione.

La chiave del saggio è però quella educativa. Va quindi premesso che, come ogni burocrazia, il sistema dell'istruzione pensa prima di tutto a sé stesso, (Luhmann, 1990).

Le condizioni però si stanno trasformando rapidamente, poiché le scuole, le università e i docenti tradizionali sono sempre meno centrali nei processi di formazione della persona.

Sono già in atto fratture epocali e occorre aggiornare la mappa di comprensione del mondo, poiché oggi quasi nulla è come prima (De Masi, 2015). Occorre allora battere tutte le strade, anche quelle meno percorse, partendo dal passato per tentare di anticipare il futuro.

Il punto di partenza è l'attuale inadeguatezza dell'istruzione e delle teorie pedagogiche correnti. Infatti, si sta replicando un modello analogico mentre viviamo in un contesto in cui la persona vive contemporaneamente in tre dimensioni: fisica, virtuale e aumentata (Caligiuri, 2019a, pp. 29-32).

Proverò a delineare una proposta articolandola in tre punti. Partirò dalla definizione di una possibile pedagogia meridiana, impostata sulla responsabilità educativa e politica dei pedagogisti e dei docenti del Mezzogiorno. Infatti, è dai contesti più arretrati che si potrebbe ripartire perché i margini di miglioramento sono più ampi e i contesti, per alcuni aspetti, meno ingessati.

Il secondo aspetto è quello rappresentato dai tempi educativi relativi all'apprendimento biologico. Si tratta di una questione cruciale per reggere il confronto con l'intelligenza artificiale.

Infine, si cercherà di definire una *pedagogia della nazione*, come occasione di cambiamento per l'intera società italiana, bloccata da rendite (Alvi, 2006) e corruzione (Galli, 2015), che sta assorbendo risorse e ipotecendo il futuro delle giovani generazioni.

In definitiva, è un tentativo di riflettere sull'Italia del XXI secolo, senza visioni ideologiche o posizioni interessate ma partendo dalla necessità di un'educazione

di qualità, indispensabile nella temperie della globalizzazione attraverso le chiavi della cultura e della pedagogia.

Ed è di straordinario significato avviare questo dibattito a quasi cento anni dalla riforma Gentile, l'unica legislazione educativa che abbia positivamente segnato la società italiana (Susi, 2012).

1. La necessità di una pedagogia meridiana

Esiste, secondo me, una questione educativa nell'ambito della più vasta questione meridionale, due temi intrecciati fin dall'Unità (Caligiuri, 2018a). C'è una correlazione tra livello di istruzione e sviluppo economico e sociale, che oggi si evidenzia nelle società arretrate più che in quelle sviluppate, dove al titolo di studio non corrispondono uguali competenze, come il caso italiano abbondantemente dimostra (OECD, 2016).

L'incapacità politica di affrontare i problemi ha fatto sorgere negli ultimi decenni, accanto all'annosa questione meridionale, anche una spinosa questione settentrionale (Ricolfi, 2010), che dopo la pandemia potrebbe trovare nuove spinte e vigore (Caligiuri, 2020), lasciando sempre in ombra la questione romana, che è la più spinosa e determinante di tutte.

Infatti, la *nuova questione romana* consiste nella circostanza che un ridottissimo territorio del Paese ingoia enormi risorse della Nazione, fornendo prestazioni istituzionali scadenti che minano la credibilità della Repubblica e rendono fragile la democrazia. Ed è proprio nella capitale che si può verificare più che altrove il corto circuito tra criminalità e malaffare, in quanto la società italiana ha come struttura sociale la corruzione.

I dati confermano che siamo alla presenza di due Italie, anche nel settore dell'istruzione (Fondazione Res, 2015). Studiare al Nord o al Sud è stimato in quasi due anni di differenza (Fondazione Giovanni Agnelli, 2010).

Per rispondere all'insostenibile leggerezza educativa italiana non occorre la manutenzione del dolore, cioè interventi di dettaglio, ma iniziative strutturali, che incidano realmente sui meccanismi di fondo.

In questa logica proponiamo il progetto culturale della *pedagogia meridiana*. L'idea non è tanto sviluppare la capacità del Sud a raccontare sé stesso senza essere etichettato da altri (Cassano, 1996), anche se, pur essendo i limiti davanti agli occhi di tutti, è comunque fondante la narrazione della realtà che prevale sui fatti (Arendt, 2006) nella società della disinformazione intenzionale e permanente (Caligiuri, 2019a).

Si tratta, infatti, essenzialmente di riflettere sulla sensazione di disillusione e di fatica sprecata che proviene dall'atto di educare (Furedi, 2012) e di tentare propositi di cambiamento nella società meridionale, che vanno ad infrangersi sugli interessi consolidati, sociali, economici, politici e oggi in parte criminali.

La definizione più appropriata diventa quindi quella del *demone meridiano* che secondo i padri del deserto era quella sensazione di scoramento e di inutilità rispetto alle vicende dell'esistenza che emergeva a metà della giornata e in analogia durante il percorso nella vita (Sciannamea, 2018).

Questo progetto culturale dovrebbe basarsi sulla responsabilità interna alla società meridionale, per verificare se esistono davvero le condizioni per il riscatto. Infatti, è stato giustamente osservato che non tutte le comunità sono disposte ad essere salvate (Laporta, 1979). L'*esercito di maestri*, a cui facevano riferimento Gaetano Salvemini e Gesualdo Bufalino, per affrontare la questione meridionale e

quella criminale dovrebbe essere il punto di partenza. Ma questi maestri chi li forma, chi li seleziona, chi li indirizza, chi li controlla? E' tutto un meccanismo che va impostato, ed occorrono anni, perché i tempi delle politiche educative sono politicamente e biologicamente lenti.

Un altro elemento fondamentale è rappresentato dalla circostanza che, per avere risultati duraturi, occorre prima definire interventi sociali ed economici e poi educativi (Coleman, 1966). In tale quadro, la povertà educativa nella prima infanzia assume le caratteristiche dell'emergenza (Cederna, 2015), così come massicci interventi sulla prima infanzia, che è il periodo in cui si formano le capacità cognitive che segnano gran parte dell'esistenza (Soldavini, 2017).

Pertanto, per migliorare le capacità di apprendimento, nella media, serve a poco intervenire sui programmi, sulla spaziosità delle aule, sulle dotazioni tecnologiche; l'unica variante che sembra garantire qualche miglioramento è la qualità degli insegnanti (Daniele, 2021).

Temi del genere sono trattati principalmente da economisti ma al contrario dovrebbero interessare prima di tutto i pedagogisti, che invece sembrano essersi ritirati in uno spazio di ricerca spesso astratto (Giunta, 2017, pp. 249-266).

In crisi in tutta Italia, i sistemi educativi nei prossimi anni rischiano di essere travolti dalle contraddizioni del presente: l'impatto demografico che sarà più accentuato al Sud che al Nord (Osservatorio Talents Venture, 2021), le università che formano per un lavoro che si trasforma rapidamente (Rifkin, 1995), l'emergere delle telematiche (Ford, 2017, pp. 144-152; Christensen, 2013), la burocrazia che ha invaso il lavoro educativo (Viesti, 2018), le posizioni costantemente negative degli studenti italiani nelle classifiche internazionali (OECD, 2019).

Tali circostanze anticipano già quello che sarà il prossimo futuro della società italiana, segnata dalla mancanza di competenze (Solimine, 2014).

E nonostante gli indicatori siano davanti agli occhi di tutti, non sembra ci sia una consapevolezza né nelle istituzioni politiche né all'interno del mondo educativo che induca ad affrontare i nodi di fondo.

Tra questi ce n'è uno gigantesco, posto dallo scrittore britannico David Goodhart: A lungo si è creduto che fosse un bene far accedere all'università il maggior numero di persone possibile, ma è più probabile il contrario. E pronostica un pesante ridimensionamento degli atenei di massa e della loro tirannia accademica (Seibel, 2021).

Pertanto, l'ipotesi di una pedagogia meridiana, con tutte le contraddizioni tipiche delle società meridionali, intende rappresentare un indispensabile sasso nello stagno per porre l'educazione all'interno del dibattito politico e culturale del nostro Paese.

2. L'inevitabilità della lentezza e degli algoritmi

Un tema evidente, ma appunto per questo sistematicamente eluso, è quello dei tempi educativi, dei quali non si è tenuto sufficientemente conto nelle varie riforme che dal Sessantotto in poi hanno contribuito, pur con le migliori intenzioni, a rendere contraddittorio il sistema educativo nazionale (Caligiuri, 2018b).

In questo quadro, le politiche dell'istruzione hanno trasformato scuole e università in ammortizzatori sociali piuttosto che in luoghi di costruzione del futuro, assorbendo risorse e privando di opportunità le giovani generazioni (Ambrosi, Rosina, 2009; Golini, Rosina 2011).

I tempi educativi sono fondamentali, come dimostrano le conseguenze oppo-

ste nella società italiana della riforma Gentile del 1923 e delle politiche dell'istruzione dopo il Sessantotto.

Infatti, come osserva opportunamente il professore della Eindhoven University of Technology Koeno Gravemeijer: Nell'educazione ogni cosa succede cinquant'anni più tardi (Gravemeijer, 2012, p. 30).

Da questa prospettiva, la riforma scolastica di Giovanni Gentile del 1923 ha contribuito al miracolo economico degli anni Sessanta, formando una classe dirigente e i quadri tecnici che ricostruirono il Paese pochi anni dopo una rovinosa guerra perduta.

Allo stesso modo, le politiche educative messe in atto dal Sessantotto in poi hanno determinato una sorta di *facilismo amorale* che ha contribuito in buona parte ad allargare le disuguaglianze sociali piuttosto che ridurle (Caligiuri, 2018b).

In tutto questo, va esaminato sotto lo specifico aspetto educativo il dualismo nazionale tra Nord e Sud, che potrebbe essere interpretato in qualche misura contemporaneamente come causa ed effetto di gran parte di tutti gli altri divari sviluppati dopo l'Unità.

Diventa allora particolarmente importante riflettere sui tempi dell'apprendimento, approfondendo il concetto di bioeducazione, in cui si sviluppano le interazioni tra processi di apprendimento e velocità delle trasformazioni sociali (Caligiuri, 2018c, p. 21 e ss.) nel contesto dell'infosfera (Floridi, 2009; Cozzi, 2021).

In tale quadro, vanno seguiti gli esperimenti che sta conducendo l'agenzia militare americana DARPA attraverso l'Augmented Cognition Program (AugCog) che dal 1994 studia l'integrazione tra essere umano e computer (Schmorrow, Kruse, 2002).

Queste ricerche si stanno conducendo attraverso le scienze cognitive e il monitoraggio delle attività neuronali, per identificare le capacità e i limiti umani. Applicandoli all'ambito militare, questi studi stanno sperimentando l'utilizzo delle tecnologie per aumentare le capacità cerebrali, soprattutto in condizioni di fortissimo stress.

Da ciò discende la conseguenza dell'aumento della velocità dei tempi di apprendimento e di adattamento cerebrale ai cambiamenti, con conseguenze sul campo educativo evidenti.

Collegato a questo tema è la lunghezza dei percorsi educativi. Accolto da numerose polemiche, Google ha comunicato l'esperimento di ridurre a sei mesi i tempi di quelle che definisce lauree nei settori informatici. In ogni caso, c'è il bisogno di ridurre il periodo dei processi di apprendimento, molti dei quali superflui, superati e non aggiornati (Pilling, 2016).

In tale quadro, occorrerebbe ripensare la funzione degli algoritmi, progettati in funzione dei consumi economici. Sarebbe possibile progettare questi strumenti di calcolo digitale per aumentare lo sviluppo critico e cognitivo delle persone? Finora questo tema non è stato posto nel dibattito culturale educativo ma penso sia determinante.

Infatti, le tecnologie vengono utilizzate in funzione di una maggiore efficienza organizzativa della società, quindi in una dimensione materiale. Occorrerebbe indirizzare politiche e investimenti in direzione degli algoritmi educativi, attraverso sperimentazioni simili a quelle che sta compiendo il DARPA, per applicarle sia ai docenti che agli studenti.

In tale scenario, una possibile applicazione dell'algoritmo educativo in relazione alla pedagogia meridiana potrebbe essere la costruzione di modelli basati sulla centralità del digitale quale strumento di apprendimento per gli studenti e di selezione di docenti. E questo attraverso un duplice meccanismo: esigenze ed

idee che provengano dal basso e indicazioni di istruzione che provengano dal centro, che siano improntate all'espansione democratica, alla giustizia sociale e alla valorizzazione dei talenti e del merito, stimolando attraverso le tecnologie i poteri inespressi della mente.

La circostanza che anche i docenti fisici siano sostituiti dagli algoritmi è tutt'altro che remoto. E ci potremmo scandalizzare se affidassimo la formazione degli studenti a un algoritmo piuttosto che a docenti a volte formati e selezionati in modo approssimativo nelle scuole e individuati con il metodo Caligola nelle università (Zunino, 2021)?

C'è chi prevede che già tra pochi anni gli insegnanti potrebbero essere sostituiti da avatar (Tonni, 2018), previsioni rafforzate dalle prime scintille di empatia che possono provare anche i robot (Dusi, 2021). Ovviamente sono posizioni assai controverse, in quanto c'è chi sostiene che le macchine sono fatte per apprendere, e in questo riescono meglio degli uomini, ma non per insegnare (Allora, 2020). Allo stesso tempo, il confronto tra intelligenze avviene su piani diversi (Gabriel, 2021) mentre altri sostengono che la differenza tra intelligenze si stia attenuando (Thornhill, 2020). Tema, quindi, tutt'altro che definito.

Nel frattempo, in Cina si è iscritta all'università una studentessa virtuale prodotta da un algoritmo di intelligenza artificiale: si chiama Hua Zhibing, frequenterà la facoltà di Informatica e Tecnologia all'Università Tsinghua ed è stata realizzata dalla Beijing Academy of Artificial Intelligence (Longhitano, 2021).

Inoltre, scuole e università stanno formando a professioni che hanno poco futuro, in quanto gli algoritmi potranno svolgere gran parte dei lavori umani (Harari, 2017, p. 489).

Pertanto avremo a disposizione una enorme quantità di tempo libero, in quanto lavoreremo in futuro solo un sesto della nostra esistenza, per cui la scuola più che formare al lavoro dovrebbe soprattutto organizzarsi per insegnare a come si vive.

Sullo sfondo c'è la previsione di Alan Turing che nel 1950 si poneva il problema di come si sarebbe trasformato il mondo con macchine in grado di pensare, risultando indistinguibili dall'uomo: Possiamo sperare che le macchine saranno alla fine in grado di competere con gli uomini in tutti i campi puramente intellettuali (Turing, 1950).

In ogni caso, le complesse sfide dell'intelligenza artificiale devono essere necessariamente e sollecitamente affrontate, perché l'intelligenza artificiale sarà sempre più centrale nel mondo dell'educazione (Maurici, 2019).

3. Per una pedagogia della Nazione

Consapevoli della metamorfosi che è in atto, occorre prima di tutto cercare di comprendere correttamente quello che sta realmente accadendo. Vanno poste almeno quattro domande.

Prima di tutto, l'attuale sistema educativo italiano quale istruzione produce? I dati delle classifiche internazionali evidenziano che, come numero di laureati, competenze di base, abbandoni scolastici, tassi di analfabetismo funzionale siamo negli ultimi posti in Europa, con differenze sostanziali tra Nord e Sud. Ciò non toglie che produciamo eccellenze scientifiche in tantissimi campi, da quelli dell'intelligenza artificiale alla fisica quantistica.

In secondo luogo, che pensiero pedagogico stiamo elaborando? Le teorie e le pratiche educative sono in affanno in tutto il mondo in quanto devono confrontarsi con la metamorfosi in atto. Nonostante elaborazioni di grande finezza intel-

lettuale, complessivamente l'ambiente pedagogico italiano sembra risentire di un'impostazione astratta che all'originario impianto filosofico, non aggiornato alla complessità della modernità, aggiunge interpretazioni ideologiche e celebrative con la proposta di modelli pedagogici ideologici o di minoranza.

Non è peraltro un caso che i modelli che dal secondo dopoguerra in poi sono stati più diffusi in genere siano stati elaborati da pedagogisti del centro nord, così come questa rappresentanza geografica si sia sostanzialmente ripetuta con quasi tutti i ministri che hanno posto mano alle riforme dell'istruzione.

Il Sud, anche nel centrale momento educativo, non sembra essere quindi riuscito a contribuire in modo significativo, accettando modelli proposti da altri, in un contesto in cui le riforme hanno peggiorato progressivamente la qualità dell'istruzione in Italia (Galli Della Loggia, 2020).

Il terzo aspetto è rappresentato da come l'Italia si racconta non solo agli italiani ma al mondo. Secondo me, emerge una sorta di schizofrenia, evidenziando posizioni che oscillano dall'esaltazione irresponsabile (con affermazioni tipo: Il sistema educativo più inclusivo d'Europa) alla flagellazione più severa (Siamo un popolo di analfabeti). Di sicuro, però, ci raccontiamo con quello che facciamo e l'istruzione è diventata un ammortizzatore sociale che assorbe risorse, restituendo in cambio risultati inferiori alle attese, penalizzando soprattutto le giovani generazioni e l'educazione del Sud.

Quest'ultimo quesito forse è quello più importante, soprattutto nella parte in cui l'Italia viene raccontata a milioni di giovani che frequentano le scuole e le università nel nostro Paese. A riguardo, secondo me, risuliamo elusivi sulle questioni di fondo: qualità dell'istruzione, differenze territoriali, caratteristiche della democrazia.

Sulla qualità dell'istruzione occorre semplicemente prendere atto della realtà, mettendo in fila i dati e non sgranarli ogni volta che vengono diffusi senza mai provocare nessuna inversione di rotta. Tre le linee possibili: intervenire nel contesto sociale prima che nella scuola; concentrarsi sui primi anni e sulle abilità di base; formare e selezionare buoni insegnanti. A quest'ultimo riguardo, da Governatore della Banca d'Italia nel 2007 Mario Draghi affermava: Per cambiare la scuola italiana si deve muovere dalla constatazione dei circoli viziosi che la penalizzano, disincentivano gli insegnanti, tradiscono le responsabilità della scuola pubblica. I problemi nascono qui, non da una carenza di risorse per studente destinate all'istruzione scolastica, che sono invece più elevate in Italia che nella media dei paesi europei (Draghi, 2007, p. 10).

Per quanto attiene le differenze territoriali, occorre prendere atto della diversità educativa tra Nord e Sud del Paese. Tra l'annosa questione meridionale e quella recente settentrionale occorre introdurre quella che le ha generate entrambe. Infatti, secondo me il nodo centrale potrebbe invece essere rappresentato dalla *nuova questione romana*, rappresentata da un ridottissimo territorio che ingoia enormi risorse della Nazione, fornendo prestazioni istituzionali scadenti che minano la credibilità della Repubblica e rendono fragile la democrazia. A cominciare appunto dagli indirizzi educativi. Ed è proprio nella capitale che si può verificare più che altrove il corto circuito tra criminalità e malaffare, in quanto la società italiana ha come struttura sociale la corruzione (Galli, 2015), con il corollario del cinismo (Aiello, 2018).

Bisogna prendere atto della realtà. Cerchiamo allora di capire come il meridione è diventato una questione (Petrušewicz, 1998), quali sono le responsabilità decisive delle élite del Sud (Caligiuri, 2008), come si snoda il racconto mediatico che descrive il Mezzogiorno (Cremonesini, Cristante, 2015).

Se il Sud vuole raccontare sé stesso, come invitava appunto Franco Cassano, deve dimostrare di essere in grado di farlo, ripensandosi in fretta sé stesso per valorizzare i punti di forza che, insieme ai limiti, innegabilmente ci sono.

Infatti, l'arretratezza del Mezzogiorno rappresenta un problema aperto e determinante per l'interno sviluppo nazionale.

La qualità della democrazia nel XXI secolo è dovunque un tema centrale. Essendo sostanzialmente una procedura elettorale, il sistema democratico non presenta le condizioni essenziali che ne assicurino l'efficienza: la consapevolezza dei cittadini e la consapevolezza delle élite, che sono entrambe innegabilmente conseguenza di processi educativi, con una sempre più chiara debolezza della rappresentanza politica (D. Bell, 2020). Tale ultima circostanza secondo me è causata principalmente dagli alti emolumenti che ingessano il ricambio dell'intera classe dirigente e producono élite pubbliche inadeguate (Caligiuri, 2008, pp. 131-140).

I segnali del disagio sono costanti, anche nel nostro Paese (Caligiuri, 2019) e per evitare che il patto sociale tra Stato e cittadini venga compromesso, le istituzioni cercano di tenere unita la Nazione attraverso la propaganda di Stato (Debray, 2003), una retorica obbligata (Greco, 2021; Pepe 2020) e la memoria del dolore (De Luna, 2011).

Come definire allora una pedagogia della Nazione che possa contribuire a superare la crisi della democrazia che riguarda anche il nostro Paese in questa fase storica e in cui c'è chi paventa il rischio di un nuovo fascismo (Raimo, 2018). Pericolo che, secondo me, nelle modalità per come lo abbiamo storicamente sperimentato è totalmente inesistente, perché c'è di molto peggio: quella profonda crisi sociale che ha creato le condizioni determinanti per l'affermarsi della dittatura.

Prima di tutto occorre partire dalla classe dirigente (Caligiuri, 2008). Come spiegava Norberto Bobbio, il potere nella storia è inevitabilmente oligarchico (Bobbio, 1990, p. 293), per cui è del tutto irrealistico ipotizzare l'ideale etico della democrazia (Dewey, 1916).

Nella globalizzazione tutto sembra confondersi, per cui l'identità può rappresentare il decisivo punto di forza, puntando sulla cultura e sul mare, che rimangono dimensioni geopolitiche fondamentali.

L'Italia è pur sempre tra le prime dieci nazioni maggiormente industrializzate del mondo ma è ancora di più uno dei poli culturali del pianeta, frutto della lunga durata della nostra storia.

Analogamente, e proprio nella cornice dell'Unione Europea, va ribadito il nostro ruolo naturale nel Mediterraneo, riscoprendo la centralità di un Paese che deve guardare verso il mare, riallargando i propri orizzonti per valorizzare le proprie risorse.

Non a caso questi punti di forza vengono notati dagli altri. Sulla cultura, l'economista John Kenneth Galbraith nel 1983 affermava che «l'Italia, partita da un dopo guerra disastroso, è diventata una delle principali potenze economiche. Per spiegare questo miracolo, nessuno può citare la superiorità della scienza e dell'ingegneria italiana né la qualità del management industriale, né tanto meno l'efficacia della gestione amministrativa e politica né infine la disciplina e la collaboratività dei sindacati e delle organizzazioni industriali. La ragione vera è che l'Italia ha incorporato nei suoi prodotti una componente essenziale di cultura e che città italiane come Milano, Parma, Firenze, Siena, Venezia, Roma, Napoli, Palermo, pur avendo infrastrutture molto carenti, possono vantare nel loro standard di vita una maggiore quantità di bellezza, molto più che l'indice economico del PIL, nel futuro, il livello estetico sempre più decisivo a indicare il progresso della società» (Cassese, 2016, p. 290).

Sulla nostra dimenticata dimensione marittima, Jacques Attali, nella postfazione all'edizione italiana della sua *Breve storia del futuro*, individua i modelli per il nostro Paese nelle direttrici delle nostre due più prestigiose Repubbliche marinare: Venezia e Genova. La prima indirizzata verso il Mediterraneo e la seconda, seguendo lo sviluppo del suo porto dall'Ottocento in poi e collegata con la piazza finanziaria di Milano del Novecento, verso il Sud America (Attali, 2007, pp. 223-228). In tale quadro, la presenza di così tanti italiani all'estero, frutto di un'emigrazione secolare che inizia con l'Unità d'Italia prima coinvolgendo il Nord e poi, massicciamente, il Sud, può essere un'opportunità per il futuro del nostro paese.

Pertanto, se le direttrici sono queste, si potrebbero orientare scuole e università per valorizzare queste risorse, che contribuirebbero a valorizzare le ricchezze inespresse e poco valorizzate del Sud.

Conclusioni

Il problema educativo che abbiamo posto in questo saggio è aperto perché il concetto di *pedagogia meridiana* all'interno di una *pedagogia della nazione* è aperto.

In ogni caso, è un tentativo per riportare di attualità il rapporto tra educazione e Mezzogiorno, postulando prima di tutto la responsabilità dei docenti delle scuole e delle università meridionali, protagonisti di reali processi di un'educazione democratica che non può non essere basata che sul merito, l'unica condizione che può creare mobilità sociale e ridurre le distanze di partenza.

La pedagogia meridiana è un'idea al servizio del Paese, perché non solo occorre fare in modo che il Sud non venga pensato da altri, ma che anche l'Italia non sia pensata da altri.

Più di quarant'anni fa, Susan Sontag riportava che in tutti gli ambiti sociali prevale l'incertezza organizzata dove tutto può magicamente accadere, con la distruzione della logica delle persone che costruiscono la propria visione del mondo attraverso le immagini proposte da altri (Sontag, 1978, p. 131).

Le trasformazioni rapidissime hanno reso centrale il tema dei tempi di apprendimento, ponendo le questioni non rinviabili dell'ibridazione tra uomo e macchina, del ruolo inevitabile che l'intelligenza artificiale rivestirà nell'educazione, dei contenuti degli insegnamenti. Rileva, infatti, lo storico Yuval Noah Harari: Poiché non sappiamo quale assetto avrà il mercato del lavoro nel 2030 o nel 2040, già oggi non abbiamo la più pallida idea di cosa insegnare ai nostri figli. La maggior parte di ciò che essi imparano oggi a scuola sarà con ogni probabilità irrilevante per quando avranno quarant'anni [...] l'unico modo per gli uomini di rimanere in gioco sarà continuare ad apprendere nel corso delle loro vite, e reinventarsi costantemente. Molti, se non addirittura la maggioranza, non saranno capaci di stare al passo (Harari, 2017, pp. 495-496).

Inoltre sostiene, Oggi quasi tutti i sistemi scolastici del mondo impostano i loro programmi didattici sull'accumulo di nozioni. In passato questa metodologia aveva un senso, poiché le informazioni erano scarse [...]. Nel XXI secolo siamo invece travolti da una smisurata quantità di informazioni, e nemmeno la censura riesce a limitarne il flusso. È invece impegnata a diffondere disinformazione o a distrarre la nostra attenzione con fatti irrilevanti [...]. In un mondo del genere l'ultima cosa che può fare un insegnante è dare ai suoi allievi ulteriori informazioni. Ne hanno già troppe. La gente ha invece bisogno di strumenti critici per interpretare le informazioni, per distinguere ciò che è importante da ciò che è irrilevante,

e soprattutto per poter inquadrare tutte le informazioni in un più ampio scenario mondiale (Harari, 2018, pp. 379-380). Questi aspetti peraltro sono più conformi alle dimensioni multiple nelle quali stiamo vivendo: fisica, virtuale, aumentata.

Di conseguenza, la *pedagogia meridiana* assume un senso all'interno di una *pedagogia della nazione*, che prenda atto dei ritardi educativi che si dispiegano in modo differente nelle due aree del Paese, invitando a elaborare un pensiero pedagogico che tenga conto delle radicali trasformazioni della società, essendo ancora legati a una visione analogica della realtà che non ha neanche le parole per essere descritta.

Occorre ripensare, dunque, come l'Italia racconta sé stessa, prima di tutto affrontando le questioni di fondo della qualità dell'istruzione, delle differenze territoriali crescenti, delle caratteristiche della nostra democrazia, segnata sempre di più da una rinnovata disuguaglianza.

Un'educazione che disegni il futuro, provando a puntare sulle caratteristiche del nostro Paese: la cultura e il mare, interpretati nel mondo digitale e dall'ibridazione con l'intelligenza artificiale.

La pedagogia meridiana, in definitiva, è un invito a sviluppare un pensiero critico che cerchi di perseguire un dovere di verità, poiché per riflettere sulla responsabilità sociale della pedagogia del nostro Paese - partendo da un Sud consapevole prima di tutto verso sé stesso - occorre soprattutto, come dice il poeta Franco Costabile, senza raccontarci fantasie/ sulle nostre contrade (Costabile, 1994).

Ma ancora di più significa accettare la sfida di essere disposti a essere salvati attraverso un cambio di mentalità, di comportamenti e di cultura che provenga dall'interno della società meridionale, con l'aiuto delle componenti meno egoiste del settentrione, quelle che sono consapevoli che l'Italia o si sviluppa tutta insieme, soprattutto valorizzando le risorse inespresse del Sud, oppure potrebbe essere destinata a implodere.

Si potrebbe concludere questo saggio con i versi di Guantanamera, la canzone rivoluzionaria cubana della fine dell'Ottocento: In luglio come in gennaio coltivo una rosa bianca/E non il cardo e l'ortica (Marti, 2014).

Auguriamoci che la pedagogia meridiana rappresenti una rosa bianca che, sbocciando dal Sud, possa rendere consapevoli dell'importanza drammatica della centralità dell'educazione nel dibattito culturale e nel progresso sociale del nostro Paese.


Riferimenti bibliografici

- Ajello, R. (2018). *Civiltà moderna. Lineamenti storici e problemi italiani*. Napoli: Istituto Italiano per gli Studi Filosofici.
- Allora, A. (2020). *Le macchine sostituiranno gli e le insegnanti?* 23.12.2020, <https://laricerca.loesch.it/le-macchine-sostituiranno-gli-e-le-insegnanti/>.
- Alvi, G. (2006). *Una Repubblica fondata sulle rendite*. Milano: Mondadori.
- Ambrosi, E., Rosina, A. (2009). *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*. Venezia: Marsilio.
- Arendt, H. (2006). *La menzogna in politica. Riflessioni sui «Pentagon Papers»*. Genova: Marietti.
- Attali, J. (2007). *Breve storia del futuro*. Roma: Fazi.
- Bell, D. (2019). *Il modello Cina. Meritocrazia politica e limiti della democrazia*. Roma: Luiss University.
- Bobbio, N., Matteucci, N., Pasquino, G. (ed.), (1990). *Dizionario di politica*. Torino: UTET.

- Caligiuri, M. (2008). *La Formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2018b). Il facilismo amorale. Una riflessione sulla responsabilità educativa del '68. *Formazione & Insegnamento*, 1.
- Caligiuri, M. (2018c). *Introduzione alla società della disinformazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2019a). *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2019b). *La rivoluzione dietro l'angolo. Come il disagio sociale digitale minaccia la sicurezza nazionale*, Allegato al numero di dicembre 2019 di *Formiche*.
- Caligiuri, M. (a cura) (2018a). *Studi per una pedagogia del Mezzogiorno*. Roma: Anicia.
- Caligiuri, M. (a cura) (2020). *Post Covid-19. Analisi di intelligence e proposte di policy 2020-2021*, Allegato a *Formiche*, 5, maggio.
- Cassano, F. (1996). *Il pensiero meridiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Cassese, G. (ed.) (2016). *Patrimoni da svelare per le Arti del futuro*. Roma: Gangemi.
- Cederna, G. (ed.) (2015). *Atlante dell'infanzia (a rischio). Origini e coordinate delle povertà minorili*, Save the Children, Roma pp. 41-44. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/atlan-te-dellinfanzia-rischio-bambini-senza.pdf>.
- Christensen, C. (2013). *Clayton Christensen Interview with Mark Suster at Startup Grind 2013*, 20.2.2013, <http://www.youtube.com/watch?v=KYVdf5xyD8I>.
- Coleman, J.S. (ed.) (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington: United States Department of Health, Education and Welfare.
- Costabile, F. (1994). *Io e te meridione*, in *La rosa nel bicchiere e altre poesie*. Milano: Jaca Book.
- Cozzi, E. (2021). *Luciano Floridi: Il sogno della Silicon Valley è finito*, 26.6.2021, https://www.wired.it/internet/web/2021/06/26/luciano-floridi-silicon-valley/?refresh_ce=.
- Cremonesini, V., Cristante, S. (2015). *La parte cattiva dell'Italia. Sud, media e immaginario collettivo*. Milano. Mimesis.
- Daniele, V. (2021). Socioeconomic inequality and regional disparities in educational achievement: The role of relative poverty. *Intelligence*, 84.
- De Luna, G. (2011). *La Repubblica del dolore. Memorie di un'Italia divisa*. Milano: Feltrinelli.
- De Masi, D., *Mapa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*. Milano: BUR.
- Debray, R. (2003). *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*. Roma: Editori Riuniti.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Mac Millan.
- Draghi, N. (2007). *Considerazioni finali. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti*, Roma, 31 maggio, https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/interventi-governatore/integov2007-/cf06_considerazioni_finali.pdf.
- Dusi, E. (2021). *Nei robot si accende la prima scintilla dell'empatia*, 11.1.2021, https://www.repubblica.it/cronaca/2021/01/11/news/nei_robot_la_scintilla_dell_empatia-282114541/.
- Floridi, L. (2009). *Infosfera. Filosofia e Etica dell'informazione*. Torino: Giappichelli.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione RES (2015). *L'istruzione difficile. I divari delle competenze tra Nord e Sud* (a cura P.F. Asso, L. Azzolina, E. Pavolini). Roma: Donzelli.
- Ford, M. (2017). *Il futuro senza lavoro. Accelerazione tecnologica e macchine intelligenti. Come prepararsi alla rivoluzione economica in arrivo*. Milano: il Saggiatore
- Furedi, F. (2012). *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gabriel, R. (2021). *Il derby cognitivo. Tra cervello umano e Intelligenza Artificiale non c'è partita*, 9.1.2021, <https://www.avvenire.it/amp/agora/pagine/tra-cervello-umano-e-intelligenza-artificiale-non-c-e-partita#click=https://t.co/zcbAH8HtzB>.
- Galli Della Loggia, E. (2019). *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*. Venezia: Marsilio.

- Galli, G. (2015). *Il golpe invisibile. Come la borghesia finanziario-speculativa e i ceti burocratico-parassitari hanno saccheggiato l'Italia repubblicana fino a vanificare lo stato di diritto*. Milano: Kaos.
- Gerino, C. (2020). *Una laurea in 6 mesi: Google lancia la sua università*, 25.8.2020, https://www.repubblica.it/tecnologia/2020/08/25/news/una_laurea_in_6_mesi_google_lancia_la_sua_universita_-265460490/amp/?__twitter_impression=true.
- Giunta, C. (2017). *E se non fosse la buona battaglia. Sul futuro dell'istruzione umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Golini, A., & Rosina, A., (2011). *Il secolo degli anziani. Come cambierà l'Itali*. Bologna: il Mulino.
- Gravemeijer, K. (2012). *Aiming for 21st Skills*, in S. Kafoussi, C. Skoumpourdi, F. Kavalas. *Proceedings of the mathematics education and democracy: learning and teaching practices. International Journal for Mathematics in Education*, Vol. 4, 23-27 July.
- Greco, F. (2021). *Mattarella ha richiamato all'azione e alla coesione, come gli oratori greci*, 2.1.2021, <https://www.agi.it/politica/news/2021-01-02/mattarella-grecia-storia-10881326/>.
- Harari, Y.N. (2017). *Homo Deus. Breve storia del futuro*. Milano: Longanesi.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Longanesi.
- Laporta, R., (1979). *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Longhitano, L. (2021). *Una intelligenza artificiale si è iscritta all'università: ecco la studentessa Hua Zhibing*, 7.6.2021, <https://tech.fanpage.it/una-intelligenza-artificiale-si-e-iscritta-alluniversita-ecco-la-studentessa-hua-zhibing/>
- Luhmann, N. (1990). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. Bologna: il Mulino.
- Martí, J. (2014). *L'età d'Oro*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Maurici, R. (2019). *L'intelligenza artificiale e il futuro dell'educazione*, 22.11.2019, <https://opentalk.iit.it/intelligenza-artificiale-e-il-futuro-delleducazione/>.
- OECD (2016). *Skills Matter Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en.
- OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD.
- Osservatorio Talents Venture (2021). *Che impatti avrà la crisi demografica sull'università italiana?* https://www.talentsventure.com/wp-content/uploads/2021/01/Che-impatti-avr%C3%A0-la-crisi-demografica-sull%E2%80%99universit%C3%A0-italiana_.pdf.
- Pepe, L. (2020). *La voce delle sirene. I Greci e l'arte della persuasione*. Roma-Bari: Laterza.
- Petrusewicz, M. (1998). *La voce del Meridione divenne una Questione. Rappresentazioni del Sud prima e dopo il Quarantotto*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Pilling, D. (2016). *È ora di cambiare il modo di insegnare economia. Nei corsi tradizionali non c'è traccia della crisi*, 4.10.2016, in <http://www.ilsole24ore.com/art/commenti-e-idee/2016-10-03/e-ora-cambiare-modo-insegnare-l-economia-corsi-tradizionali-non-c-e-traccia-crisi-201922.shtml?uuid=ADwqEaVB>.
- Raimo, C. (2018). *Ho 16 anni e sono fascista. Indagine sui ragazzi e l'estrema destra*. Milano: Piemme.
- Ricolfi, L. (2010). *Il sacco del nord. Saggio sulla giustizia territoriale*. Milano: Guerini e Associati.
- Rifkin, J. (1995). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento del post-mercato*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Schmorrow, D.D., Kruse, A.A. (2002). *DARPA's Augmented Cognition Program-tomorrow's human computer interaction from vision to reality: building cognitively aware computational systems*, 19.9.2002, <https://ieeexplore.ieee.org/document/1042859>.
- Sciannamea, S. (2018). *Riflessioni per prevenire la tristezza di Ferragosto...*, 14.8.2018, <https://www.odyseo.it/lo-chiamavano-demone-meridiano/>.
- Seibel, A. (2021). *Produciamo troppi laureati per lavori che non esistono più?* 21.4.2021, https://www.repubblica.it/esteri/2021/04/21/news/leading_european_newspaper_alliance_len_a_produciamo_troppi_laureati_per_lavori_che_non_esistono_piu_die_welt-297236294/amp/
- Soldavini, P. (2017). *L'istruzione prescolare è fondamentale per il futuro. L'Ocse: «Investire meglio»*, 21.6.2017, https://www.ilsole24ore.com/art/l-istruzione-prescolare-e-fondamentale-il-futuro-l-ocse-investire-meglio-AE16cLjB?refresh_ce=1.

- Solimine, G. (2014). *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sontag, S. (1978). *Sulla fotografia*. Torino: Einaudi.
- Susi, F. (2012). *Scuola Società Politica Democrazia. Dalla riforma Gentile ai decreti delegati*. Roma: Armando.
- Thornhill, J. (2020). *Le macchine stanno diventando intelligenti come gli umani, forse*, Financial Times, 1.12.2020, <https://www.internazionale.it/notizie/john-thornhill/-2020/12/01/amp/macchine-intelligenti-umani>
- Tonni, E. (2018). *Docenti, nel 2027 potrebbero essere sostituiti da avatar*, 9.9.2018, <https://www.orizzontescuola.it/docenti-nel-2027-potrebbero-essere-sostituiti-da-avatar/>.
- Turing, A.M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, pp. 433-460.
- Viesti, G. (2018). *La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione*. Roma-Bari: Laterza.
- Zunino, C. (2021). *Università, la resa dell'Osservatorio sui concorsi: Il governo legalizza i bandi falsi, ecco perché gettiamo la spugna*, 8.6.2021, https://www.repubblica.it/cronaca/-2021/06/08/news/il_governo_legalizza_i_concorsi_falsi_all_universita_e_noi_ci_sciogliamo_-304713215/.



La lezione di Baudrillard:
formare investigatori sull'omicidio del reale
Baudrillard's lesson:
train investigators on the murder of the real

Anita Gramigna

Università di Ferrara – anita.gramigna@unife.it

ABSTRACT

I have concluded in recent times, in the face of growing doubts about the meaning of human formation in the present, that a very strong shock is needed on the part of those who work in the educational context, to give dignity to their work and get out of a relational dynamic. with those who study which produces growing discomfort.

If the teacher is identified by the student as an employee available to him, to bureaucratically certify an increasingly reduced and poorly qualified course of study, the profound meaning of the relationship that has generated culture for centuries disappears and the void remains.

In my reflection, this desolate, desert-like image has to do with the perfect crime that produced the death of reality. Students still do not know this, but they have only two possibilities: to be victims of passivity or to learn to investigate to understand and act with knowledge of the facts.

This article proposes an articulated analysis of Baudrillard's thought, whose categories of interpretation of reality seem to us of high interest in addressing the training emergencies in progress. The epistemological framework is hermeneutic, the methodological approach is qualitative.

Sono giunta alla conclusione in questi ultimi tempi, a fronte dei crescenti dubbi sul senso della formazione umana nel presente, che sia necessaria una scossa molto forte da parte di chi opera nel contesto educativo, per dare dignità al proprio lavoro e uscire da una dinamica relazionale con chi studia che produce un crescente disagio. Se il docente viene individuato dallo studente come un impiegato a sua disposizione, per certificare burocraticamente un percorso di studi sempre più ridotto e poco qualificato, il significato profondo del rapporto che per secoli ha generato cultura scompare e rimane il vuoto. Tale immagine desolante, da *deserto* direbbe Baudrillard, ha a che fare nella mia riflessione con il *delitto perfetto* che ha prodotto la *morte della realtà*. Gli studenti ancora non lo sanno, ma hanno solo due possibilità: essere vittime della passività o imparare ad indagare per comprendere ed agire con cognizione di causa.

Questo articolo propone un'analisi articolata del pensiero di Baudrillard, le cui categorie di lettura della realtà ci sembrano di alto interesse per affrontare le emergenze formative in atto. L'impianto epistemologico è di carattere ermeneutico, l'approccio metodologico qualitativo.

KEYWORDS

Virtual Power, Consumption, Simulacra, Simulation, Radical Otherness.
Potere Virtuale, Consumo, Simulacri, Simulazione, Alterità Radicale.

1. Introduzione: cultura formativa con delitto?

I giovani che frequentano i miei corsi, ad esempio, credono di condurre un'esistenza a tutti gli effetti concreta, vera, non si sentono complici di alcun delitto nei confronti della realtà. Eppure succubi del consumismo, e delle tecnologie medialità che ne sono il simbolo attuale più evidente, rientrano a pieno titolo in quella categoria dell'umano che "ne approfitta per scomparire (mediante il virtuale)" (Baudrillard, 1996, p. 46). La mia idea, utopica come molte altre che ritengo buone – e non vi è nulla di male nel sostenerle – è che la svolta radicale avviene solo se, e quando, il complice involontario dell'omicidio, metaforicamente, si fa investigatore consapevole, e critico, su quanto accaduto, ricostruisce i fatti, analizza la credibilità degli alibi, mette alla prova possibili soluzioni dell'indagine. Sono gli ingredienti di ogni autentica cultura formativa, piegati nei termini alla metafora poliziesca.

Certo è una strada impervia, sulla quale si incontrano molti nemici, che esigono servi obbedienti ai loro comandi, che non sembrano tali ma, anzi, forme di libertà d'azione in un mondo di *seduzioni*, termine che il nostro autore ha impiegato con incisività, volte a cancellare il valore del desiderio, così come della passione. Al rischio progressivo di scomparsa nel virtuale si può rispondere solo attraverso un'autocritica capace di impiegare un pensiero *estremo*, con "il dovere di mirare a questo obiettivo criminale" (Ivi, p. 155). Si tratta di una lotta contro il male che non ammette mezze misure: il pensiero estremo, nella sua radicalità, interpreta le logiche mediatiche, ne coglie la riduttività, le piega al mero uso strumentale che compete loro. È un pensiero capace di individuare la pochezza delle retoriche che fanno degli oggetti un sistema di idoli, quel "feticcio delle merci" che già Marx aveva individuato e Baudrillard riprende con rigore chiarificatore.

Nell'intervista rilasciata a *la Repubblica* nel 1999, a proposito del suo libro, lo studioso francese osserva che lo sgretolamento del principio di realtà operato dalle nuove tecnologie è reso possibile con tanta rapidità dal fatto che "nella virtualità tutto è il risultato di un intervento". Mentre prima "da una parte c'era il mondo reale, e dall'altra l'irrealtà, l'immaginario, il sogno, eccetera", nel virtuale tutto viene *assorbito e iper-realizzato*. È questo che affascina, soprattutto le giovani generazioni, perché in esso "ci si immerge, ci si tuffa dentro lo schermo". Vi è un'illusione di libertà da favola, tutto è possibile senza sforzo e, soprattutto, al di fuori delle fastidiose contraddizioni che contraddistinguono la realtà (vero-falso, concreto-astratto, reale-immaginario), perfino la distanza tra soggetto e oggetto scompare (de Conciliis, 2009).

Pone in evidenza Baudrillard che la scansione del tempo (passato, presente, futuro) lascia spazio al mero tempo dell'operazione, all'istantaneità. Per questo scopriamo nei nostri studenti una sorta di assenza della memoria: "non esiste più la dimensione storica, né tutto quanto si svolge nella storia"; che senso ha, allora,

leggere? Se solo l'istantaneo esiste, basta vivere attimo per attimo, senza programmi o progetti impegnativi. Rifacendosi al titolo del proprio libro, egli chiarisce che l'uccisione riguarda in particolare le *illusioni*, ed è questa la cosa più grave. L'illusione "vitale", di nietzscheiana memoria, fatta di fantasia, apparenze, proiezioni oltre il reale, risulta "completamente eliminata" dall'operare del virtuale. Mentre la "morte di Dio" ha una valenza positiva, sta a significare una rivoluzione dell'umano e un'assunzione di responsabilità, l'uccisione della realtà è una "eliminazione", un "annullamento" che pretende di sostituire all'imperfezione del mondo, con tutti i suoi elementi di tensione negativa, la perfezione dell'intelligenza artificiale.

Senza mezzi termini, però, l'autore considera: "tutto il pensiero critico tradizionale non può che essere anti-mediatico, non può che muovere obiezioni ai media" e, poiché è proprio il pensiero critico che ci sta a cuore, crediamo sia necessario assumere l'atteggiamento *ironico* che egli ci propone per giungere a chiederci: "c'è davvero bisogno della verità? In fin dei conti, l'obiettivo dei media non è stato forse di eliminare effettivamente il principio morale e filosofico della verità, per installare al suo posto una realtà completamente ingiudicabile (...)?" L'ironia consiste nel mettersi alla prova di fronte ad "una visuale totalmente relativizzata e destabilizzata", simbolicamente rappresentata da internet, a volte feticcio, "oggetto d'adorazione", ma entità non propriamente seduttiva poiché non può incarnare *l'altro*, indispensabile alla dualità della seduzione. Caso mai si tratta dell'*oggetto di un gioco*, per essere all'altezza del presente con la convinzione che uno strumento possa con facilità trasformarsi in un fine della civiltà.

La comunicazione inarrestabile diviene il fulcro della simulazione che trasforma i comportamenti con densità valoriale in attività da palcoscenico condizionate dall'informazione senza interpretazione. La macchina informatica si fa divinità pseudo-onnisciente che non lascia all'uomo nessun margine di ricerca e scoperta: informati sul piano virtuale e inconsistenti sul piano esistenziale. Abbiamo fatto cenno alla perdita del senso della storia, e della memoria. L'urgenza del presente, e di sentirsi parte integrante di esso, diviene ossessione, tanto da dover fare ricorso in molte pubblicità odierne di forte persuasione, in particolare quando delineano le relazioni con il passato in forma sentimental-tradizionale, ad una tenerezza poco convincente. Per me, che ho dato molta importanza alla narrazione nei miei studi, compresa la ricerca autobiografica, è fonte di depressione la pseudo-narrazione sui social media, esercizio esibizionistico ai limiti del delirante, simulazione compiaciuta di un sé attraverso il mezzo che da oggetto diviene soggetto, mentre il soggetto sparisce nel vacuo di una rete popolata di fantasmi.

Nel tentativo di parlare con gli studenti sull'esperienza di vita che li caratterizza, spesso emerge un elemento comune da parte loro: il mondo a tecnologia evoluta, capillare e persistente, presenta ad ognuno il conto del suo insinuarsi trasformativo: non resta che accettare la necessità di un'adesione incondizionata. Per noi si tratta di un arrendersi disumanizzante, verso il quale occorre la forza della ribellione, l'alternativa trova in Baudrillard un punto focale di rara efficacia: "l'immagine dell'uomo seduto che contempla, in un giorno di sciopero lo schermo vuoto del suo televisore, potrà valere un giorno come una delle più belle immagini dell'antropologia del XX secolo" (1991, p. 20). Vorremmo che dal secolo XXI cominciasse ad emergere un taglio antropologico differente.

2. Il consumo tra reale e simbolico

È il caso di chiarire, con convinzione, il motivo della scelta che ci ha orientati a fare di Baudrillard il simbolo di una proposta formativa adeguata al presente. Quando la sua fama iniziò a valicare i limiti del mondo accademico, e gli venne chiesto di fornire una interpretazione del suo successo, egli non esitò a rispondere che dipendeva dall'essersi fatto simbolo "di un'alterità radicale e irriducibile". Se questo è vero, ci sono ancora speranze per un'umanità che ci appare confusa, incerta e impaurita ad ogni latitudine. Oggi, come nel passato e speriamo anche nel futuro, chi svolge lavoro intellettuale ha il dovere di non essere accondiscendente, di mostrarsi "fastidioso" per qualunque forma di potere come il tafano-Socrate, che svelava con ironia la pochezza delle presunzioni celate in comportamenti in apparenza lineari e trasparenti. Il nostro filosofo-sociologo, da parte sua, ha individuato con continuità nei propri studi due punti focali: consumo e comunicazione. Gli è stata rimproverata una certa frammentarietà e l'impiego di un linguaggio capace di attrarre e affascinare, al di là della rilevanza delle argomentazioni. È una delle critiche ricorrenti che si rivolgono a chi ha successo nell'attività di ricerca e suscita una curiosità che va oltre la cerchia degli addetti ai lavori.

A noi interessa di più ricostruire un percorso che trova la sua genesi nell'attenzione allo scambio, come fattore simbolico delle relazioni umane che vanno dalla concretezza delle merci all'astrazione dei *segni* che, quando iniziano a scambiarsi tra loro, fanno sparire il valore reale dei beni di riferimento e producono un'accelerazione vorticoso, dove si smarrisce il senso della realtà e si impone la virtualità dell'immagine. In tale dimensione le chiavi di lettura del mondo che ci hanno orientato, del tipo bene-male oppure vero-falso, perdono di significato in quanto rimangono ancorate ad un razionalismo metodologico inadeguato a leggere il mutamento in atto. Il nostro autore, nel 1966, presenta la propria tesi dottorale *L'inventaire des systèmes contemporaines de signification: système d'objets*, di fronte ad una commissione composta da Roland Barthes, Pierre Bourdieu e Henri Lefebvre. A parte i nomi di grande prestigio, ciò che pare opportuno segnalare è il livello di innovazione che, sotto la guida di Barthes, il giovane studioso sta producendo, tanto da pubblicare presso Gallimard due anni dopo *Il sistema degli oggetti* (trad. it. 1972). L'indagine verte sulla loro quotidianità d'impiego (televisore, telefono e poi, avvicinandoci al presente, cellulare, tablet, ecc.) ma, soprattutto, occorre considerare il loro ingresso in un "sistema". Non si tratta perciò di un elenco di strumenti stilato in base alla funzione, ma in base alla considerazione relativa alla loro processualità che incide sulla vita individuale e sociale delle persone, in particolare sulla loro formazione.

L'accostamento del sostantivo *consumo* all'aggettivo *culturale* rende bene l'idea dei tempi che stiamo vivendo, dove la produzione massiccia di informazioni, se guardata con occhio attento ai fatti, non ha nulla a che fare con la formazione, tantomeno con una sua presunta innovazione che dipenderebbe dal continuo aggiornamento delle fonti. Però non vi è dubbio che siamo soliti attribuire agli oggetti tecnologici un "valore simbolico", e non mero valore d'uso, tale che finiamo per assuefarci ad una loro incidenza determinante sulle nostre vite. Avvertiamo di continuo l'eco di una pubblicità tesa a sostenere che senza tali strumenti non è possibile educazione alla cittadinanza, né formazione sociale adeguata. La presentazione degli oggetti, nella loro sistematicità, tende a rimarcare la condivisione, la socialità e l'immanicabile trappola della presenzialità di ognuno sulla scena attuale della rete; nulla viene detto, invece, su ciò che si perde in autonomia, rifles-

sione critica, identità creativa. Ciò che spaventa, in relazione al ruolo formativo del sistema dei media del presente, è l'unilateralità dell'ordine del discorso, tema caro al nostro studioso ma anche a Foucault, con tutte le differenze del caso visto lo specifico di una nota opera di Baudrillard (1977).

Chi vuole investigare sull'omicidio del reale, non può fare a meno di scoprire che i media cambiano l'orizzonte stesso del significato di cultura: essa non è più il mezzo privilegiato della formazione, tanto individuale che comunitaria, ma luogo di consumo di beni intellettuali sradicati dalla loro stessa natura per farsi altro: dal narrarsi all'incontrarsi, dal mettersi in relazione con il passato allo strutturare nell'oggi i modi di socializzazione a distanza. Il filosofo francese rimane fedele all'individuazione del nesso cultura-consumo per quanto attiene agli oggetti tecnologici di ultima generazione, in continuità con quelli degli anni Sessanta/Settanta a forte carattere comunicativo. La vertigine del "flusso di messaggi" funziona come una droga, poiché esso dipende sempre dal mezzo che mi consente di *abitare* in quel mondo, che non è più "l'orizzonte di senso" heideggeriano poiché l'essere si trasforma in corpo virtuale, così come le azioni non sono più possibilità strategiche di un "esser-ci" ma immagini proiettate in un altro mondo (*second life*).

Aveva intuito con straordinaria lucidità, più di mezzo secolo fa, Baudrillard che si stava smarrendo il sistema degli oggetti della modernità avvertendo un senso di orfanità "Noi non ci proiettiamo più nei nostri oggetti con gli stessi affetti, gli stessi fantasmi di possesso, di perdita, di lutto, di gelosia" (1972, p. 8). Sappiamo già che il mondo, nella sua cronica imperfezione, ci illude e, per questo, abbiamo costruito il sistema semiotico-linguistico nella speranza di dominare la realtà; ma se cambia l'ordine del discorso la speranza si traduce essa stessa in illusione e, quando il mezzo tecnologico-mediatico produce iper-realtà, diventa l'assassino: uccide i fatti e li sostituisce con mere apparenze. L'uomo della modernità si era posto in qualità di soggetto della conoscenza, pertanto, le informazioni erano elementi indirizzati a sostenerla e ad ampliarla; ma la situazione si è rovesciata, il soggetto è diventato oggetto dell'informazione. Sono i media che "pensano" l'uomo, non il contrario, e ne fanno centro di attenzione; quindi, l'osservatore che indaga sulla realtà oggettiva è un vecchio modello scientifico che non rispecchia più quanto sta accadendo nel mondo dominato dalle nuove tecnologie, dove *simulacri* e *simulazione* hanno assunto la fisionomia della verità (2008).

Per comprendere a fondo l'indagine dell'autore, e farne un modello per possibili investigatori del nostro tempo, pare opportuno tornare al valore simbolico dello scambio, che si colloca oltre i tradizionali valore d'uso e valore di scambio. Esso assume una differente qualità, in quanto svolge la funzione di uno status o, addirittura, di un mito, implica una posizione sociale, un'appartenenza. Non si tratta più di soddisfare bisogni, tanto è vero che Baudrillard fa riferimento al termine *dépense*, che sta ad indicare una ricchezza che si manifesta oppure che si distrugge, sia pure sempre in maniera manifesta. L'importante è che vi sia un pubblico, diretto o indiretto, cui rivolgere l'atto del possesso, per questo non è più la produzione il fulcro della società capitalistica ma il consumo, poiché è in esso che il consumatore – e poco importa se è anche produttore – avverte il senso della propria realizzazione (1972, trad. it. 2010).

Quella che abbiamo sotto gli occhi da molto tempo è una società non solo dell'abbondanza, ma dello spreco. Anche qui è avvenuto il rovesciamento tra soggetto e oggetto: per il nostro studioso, infatti, non è più il soggetto che *desidera* ma l'oggetto che *seduce* (1970, trad. it. 1976).

Il tema della *seduzione* è uno dei più affascinanti, nell'ampio panorama degli scritti del filosofo francese, assieme a quello dell'*orgia*. Partendo dal primo, per

continuità della nostra riflessione, è importante sottolineare come il concetto che la delinea rappresenti una “antitesi radicale” alla produzione, in quanto le cose prodotte vengono deviate dal valore originario, “quindi dalla loro identità, dalla loro realtà, per volerle verso il gioco delle apparenze” (2002, p. 27). Sappiamo già che nello scambio simbolico avviene tale rovesciamento, ma il fascino dell’indagine consiste nel legame tra la seduzione e il femminile, in quell’incertezza che “fa vacillare i poli sessuali (...) e quindi la stessa sessualità come si è incarnata storicamente” (1997, trad. it. 2012 p. 21). Di qui il principio di “reversibilità” del segno seduttivo, che può perdere in un attimo di rilevanza. La seduzione si serve anche del travestimento, nulla del resto è più reversibile di esso, e lascia la propria impronta nello spazio togliendo centralità a ruoli storico-culturali come il *bios* o l’*anthropos*. E l’orgia cosa ha a che fare con il nostro discorso? Nell’opera del 1991, già citata, vi è un paragrafo dal titolo *Dopo l’orgia*, indicativo del fatto che essa ha rappresentato il culmine della modernità e del suo razionalismo interpretativo del mondo. Quindi lo sguardo già si rivolge ad un passato nei suoi modelli: dalle forme di liberazione ai concetti di crescita, crisi, critica (Ivi, p. 9). Il tempo di questa fase giunge all’apice tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso in coincidenza con quella fine della realtà che rimane un cardine di tutto il discorso. Baudrillard, a questo punto, non può che interrogarsi: “Cosa fare dopo l’orgia?” (2012, p. 27), e la risposta va cercata nella relazione corpo-tecnologia, soggetto-media, al fine di simulare la liberazione. Può sembrare una soluzione da brivido ma ha una sua dignità: “noi viviamo nella riproduzione indefinita di ideali, di fantasmi, di immagini, di segni che sono dietro di noi ma che dobbiamo tuttavia riprodurre in una specie di indifferenza fatale” (Ibidem). Occorre il coraggio di ripercorrere il cammino della “macchina antropologica” e di riposizionare l’umano (Agamben, 2002).

Uno dei problemi di più difficile soluzione consiste nel libero fluttuare degli oggetti, che non sono più vincolati all’uso ed hanno acquisito una sorta organizzazione, facendosi agglomerato di segni “globale, arbitrario e coerente” (1976, p. 40). Quel consumo in cui tuffarsi e rimpinzarsi con ansia liberatoria è in realtà, come sappiamo, un sistema autoreferenziale e iper-reale. Gli oggetti si autogiustificano e il soggetto umano, di fatto oggetto tentato dalla loro seduzione, ha smarrito il senso del proprio agire. Forse non siamo ancora in grado di comprendere ed accettare che l’evoluzione della forma di consumo (abbondanza-spreco) ha prodotto un mutamento antropologico irreversibile: “Ciò dovrebbe far presentire che vi è nel consumo qualcosa di completamente differente, forse qualcosa di addirittura opposto – qualcosa a cui bisognerebbe educare, addestrare, addomesticare gli uomini” (ivi, p. 213). La sequenza dei verbi è significativa perché lascia intendere che l’*educazione* qui non ha nulla di liberatorio, bensì qualcosa di coercitivo, in sequenza con l’addestramento e l’addomesticamento e, pertanto, siamo di fronte alla predisposizione per la passività, fin dalla più tenera età. Ma ciò, forse, non sarebbe possibile se non si creasse una superficiale credenza, generalizzata e perciò molto pericolosa: “La rivoluzione dell’abbondanza non inaugura la società ideale, semplicemente introduce un altro tipo di società” (ibidem).

Tra gli anni Sessanta e Settanta si estende nei Paesi occidentali l’ottimistica convinzione di aver intrapreso una strada di progresso e di sviluppo che consoliderà l’abbondanza quale risultato di politiche espansive ormai inarrestabili. L’unico neo è rappresentato dalla Guerra Fredda, ma già qualcuno pensa che il blocco comunista di fronte all’abbondanza del nemico si convertirà, perché nessuna molla è più convincente del benessere. Il nostro studioso, però, assumendo la sua posizione *ostinata* e *contraria*, per citare De André, osserva: “si può affermare che la

dimensione del consumo, (...), non è quella della conoscenza del mondo, ma neppure più quella dell'ignoranza totale: è quella del disconoscimento" (ivi, p. 15). La società della crescita si sostiene sul consumo dei segni che, inequivocabilmente, mantengono con forza le differenze di classe e si fonda su di un compromesso tra principi democratici (uguaglianza di diritti) e consolidamento di un sistema di privilegio e dominio. Considera, allora, Baudrillard: "Non è il progresso tecnologico che la fonda: questa visione meccanica è quella stessa che alimenta la visione ingenua dell'abbondanza futura. È al contrario questa doppia determinazione contraddittoria che fonda la possibilità del progresso tecnologico" (ivi, p. 45). Viene smontata una sorta di certezza che ha accompagnato mezzo secolo di vita nel mondo occidentale: non è la tecnologia la trascinatrice innovativa delle sorti del mondo, anzi essa è solo l'esito di un compromesso economico-politico che mantiene stabile la distanza tra chi decide e chi esegue. Un punto di vista che può non essere condiviso, ma di certo non passa inosservato.

3. Il potere virtuale e la morte mediatica

Un vero investigatore non si accontenta di ciò che vede, la cosiddetta "evidenza" e nemmeno crede che i "fatti parlano da soli"; al contrario vuole interrogare i fatti, cercare indizi di verità. Tutto ciò è molto al di là del vissuto attuale, dove la realtà viene allestita dai media affinché l'oggetto umano, dato che ha perso l'identità di soggetto, sia adeguato al suo ruolo e non pretenda di guardare oltre per cercare risposte diverse da quelle facili e suadenti messe in scena per lui. Baudrillard, nella sua inquietudine dissacrante, è intervenuto sulla presentazione televisiva della guerra del Golfo del 1991, sbandierata dai potenti media mondiali come la "guerra in diretta" che lo spettatore poteva vedere da casa, comodamente seduto in poltrona. Il nostro studioso affermava che in quelle immagini non vi era alcuna "verità", ma solo contraffazione volta a disinformare. Non compariva niente di sporco anzi, nell'insieme, le immagini erano rassicuranti, dense di luci e movimenti proprio come un *videogame*. Bisognerebbe capire che nella nostra passività finiamo per ingurgitare tutto, perfino l'idea che la guerra, gestita dalle potenze occidentali, rappresenti una "missione umanitaria". Di qui il cerchio si allarga alla richiesta di fondi per ogni buona iniziativa, dal terremoto ai bambini poveri, dalla ricerca scientifica alle vittime della siccità. Senza mezze misure, il filosofo francese ha qualificato tale tecnologia mediatica come "oscena"; la televisione in particolare che entra in maniera capillare in tutti gli ambienti, traveste la realtà secondo gli ordini e le esigenze di chi detiene il potere occulto che tutto condiziona. La tesi della realtà oggettiva come dato esterno e dell'osservatore che la indaga, caposaldo della ricerca scientifica per gran parte della modernità, è stata distrutta dai simulacri, copie della realtà che non hanno alle spalle alcun originale. Già nel 1981 con *Simulacres et Simulation* l'autore si muoveva in questa dimensione della ricerca prendendo spunto da un racconto di Borges a forte caratterizzazione metaforica.

Il grande scrittore argentino scrisse il suo *Del rigore della scienza*¹ (1981), con riferimenti storici precisi, trattando della difficoltà di produrre una mappa del territorio dell'impero spagnolo 1:1 dopo la conquista d'oltreoceano. L'argomento ha

1 Pubblicato per la prima volta nel 1935, il frammento rientra nell'opera *Storia universale dell'infanzia*, dopo la e revisione e correzione del 1954.

suscitato molto interesse, in Italia ad esempio da parte di Umberto Eco e di Piergiorgio Orifreddi. Oggi si può dire che la soluzione di una riproduzione 1:1 è stata trovata per l'intero globo terrestre su basi virtuali, come ben sappiamo, (si pensi a google earth), tuttavia non si tratta della stessa prospettiva culturale. Ma per quale ragione Baudrillard si richiama al celebre paradosso? Nel testo letterario la mappa dell'Impero si logora, decade nella sua copertura totale del territorio e quest'ultimo pure decade ma, dopo il logoramento della mappa, si riprende nella sua forma originaria. Per il nostro filosofo, al contrario, il territorio viene occultato e solo la mappa si consolida, tanto che *l'impero* vorrà prenderla come punto di riferimento adattandovisi punto per punto. Stiamo diventando, forse, la brutta copia del virtuale che ci ha inglobati, dopo averci ridotti in una sorta di schiavitù culturale, di dipendenza acritica. Del resto si può considerare che questo è l'esito di una scienza il cui *rigore*, per usare il termine di Borges, ha prodotto la convinzione di una sua possibile perfezione, la quale si è trasmessa all'arroganza della tecnologia con una differenza di non poco conto: la scienza ha saputo mettersi in discussione, ha dovuto affrontare i contrasti della differenza di strategie; mentre la tecnologia marcia imperterrita sulla strada delle proprie sicurezze, non sente il bisogno di alcuna etica, contano solo i riscontri economici. È in tale direzione che il simulacro virtuale ha preso il posto del reale, ma gli esseri umani non se ne sono accorti e non sono in grado di cogliere la loro impossibilità di giudizio, tanto politico che morale. Baudrillard ritiene che la proliferazione di immagini come simulacri sia diventato un processo che trova la sua ragion d'essere nella paura del vuoto (1996, p. 8). La fortuna in tempo recenti dei reality show si spiegherebbe con la variazione di posizione dello spettatore: da *davanti* allo schermo a *dentro* lo schermo, vero e proprio simbolo della iperrealizzazione. Attraverso tale procedimento: "Nel lenzuolo funebre del virtuale il cadavere del reale è definitivamente introvabile" (ivi p. 13). E qui il compito dell'investigatore si fa veramente difficile, poiché la scomparsa della vittima produce l'interminabilità delle situazioni: della crisi, della politica, del terrorismo, della pandemia, ecc. Il virtuale distrugge il senso della storia, anch'essa confusa nella sua entità senza fine, e assolve da ogni responsabilità individuale o collettiva, perfino dal suffragio universale sostituito da una "consultazione di scimmie" (ivi, p. 17).

Seguendo il taglio epistemologico dell'autore, un discorso a parte merita la sua analisi del terrorismo dopo l'attentato dell'undici settembre 2001. Vi è in quell'atto una potenza simbolica che lo rende un evento assoluto, l'unico capace di mettere in discussione l'inesorabile globalizzazione in atto. Nella sua ricostruzione, da molti non condivisa, Baudrillard è convinto che i terroristi non avessero previsto, al pari degli esperti, il crollo delle Twin Towers, tanto da rendere questo fatto simbolicamente più forte dello stesso attacco al Pentagono senza che ve ne fosse la consapevolezza. Ma la cosa, a nostro parere più interessante, è la capacità dello "spirito" terroristico di portare sulla scena la morte contro un potentissimo sistema che fa di tutto per occultarla. Arma più simbolica che militare la sua, che lascia straripare lo spettacolo mediatico di quella morte che il potere non è riuscito a nascondere (2001, pp. 22-23). E a proposito di potere, pur riconoscendo il merito delle indagini di Foucault, il nostro autore ritiene che in lui non si sia giunti al rovesciamento che sarebbe stato necessario, in quanto l'analisi è rimasta all'interno del principio di realtà (1977, p. p. 67); per lui, invece, il potere è connotato dall'assenza, è solo simulazione e, così, scompaiono dominanti e dominati, vittime e carnefici, attraverso un processo che coincide con la post-modernità. In essa tutta l'informazione è libera, non sussistono più proibizioni, il piacere è d'obbligo. Com'è ovvio, Baudrillard non crede vi possa essere alcuna risposta liberatoria nel terrorismo che manca di moralità oltre che di strategia; eppure, nell'analizzare i

tratti catastrofici delle immagini di Manhattan, in quel fatidico 11 settembre, può nascere la volontà di uno sguardo altro, che voglia riprendere il senso della storia nella costruzione di un “patto di lucidità” (cfr. 2005), poiché è possibile, per ogni buon investigatore, *l'intelligenza del male*.

A conclusione di questa parte, vorremmo portare qualche cenno sulla vicenda che ha visto un confronto tra Baudrillard, quale esperto di cyberfilosofia, e i fratelli Wachowski registi di Matrix, che dopo il successo del film interpellarono senza successo lo studioso per una collaborazione all'opera seconda. Nel giugno 2003 egli rilasciò un'intervista in proposito a *Le Nouvel Observateur* nella quale offre alcuni elementi interessanti di riflessione. In Matrix 1 vi è una scena in cui il protagonista nasconde i suoi beni più preziosi all'interno del libro *Simulacri e simulazione*, che viene messo in chiara evidenza. L'intervistatore chiede a Baudrillard cosa ne pensa; la risposta è chiara, egli non ha accettato la collaborazione per Matrix 2 in quanto “Queste persone considerano l'ipotesi del virtuale come un dato di fatto e la trasformano in fantasma visibile. Ma la caratteristica di questo universo è appunto il fatto che non si possono più utilizzare le categorie del reale per parlarne”. Pare di cogliere quasi una didattica per i nostri potenziali investigatori a prendere sul serio il “deserto del reale” e a non confondere, banalmente, *simulazione e illusione*. Ma la cosa più radicale, e innovativa, in questa, per noi, didattica del virtuale-reale la si coglie in una vera e propria critica di Matrix 2 che assume i toni di una denuncia: “Quello che sorprende (...), è che non c'è un barlume d'ironia che premetta allo spettatore di cogliere il lato nascosto di questo gigantesco effetto speciale”. È qui la chiave di volta dell'indagine: se non si guarda con ironia la barocca impalcatura virtuale che sorregge il nulla, non è possibile esercitare alcun spirito critico e si assume un atteggiamento da servi, per di più con la presunzione di essere particolarmente astuti, e liberi. Non a caso aggiunge il cyberfilosofo: “Matrix dà l'immagine di un'onnipotenza monopolistica della situazione attuale, e collabora dunque alla sua rifrazione. In fondo, la sua diffusione su scala mondiale fa parte del film stesso”: Vi è corrispondenza con la stessa dimensione degli oceanici concerti di cantanti famosi, dove l'evento è solo un elemento, nemmeno così importante, della macchina mediatica globale messa in atto. A conclusione una frase lapidaria: “Il sistema, il virtuale, la Matrice, tutto questo tornerà forse alle pattumiere della storia. La reversibilità, la sfida, la seduzione sono indistruttibili”. Non può esservi miglior occasione di questa per proporre ai nostri investigatori un'indagine mirata basata su due punti, una specie di compito a casa: 1) rintracciare in Baudrillard, magari allargando ciò che è già presente in questo testo, il significato di *reversibilità, sfida, seduzione*; 2) riflettere sul perché questi fattori vengono ritenuti *indistruttibili*, mentre il virtuale può finire, da un momento all'altro, nella pittoresca *pattumiera della storia*.

4. Conclusione. L'ecologico e il virtualmente insignificante

Abbiamo raggiunto la convinzione, forse con un eccesso di fiducia, che tra i nostri più tenaci giovani investigatori si incominci a respirare un'aria diversa, la pacata speranza che il pensiero possa essere usato con margini di libertà prima sconosciuti; ed è qui che il fascino della ricerca riesce a coinvolgere la vita, a richiedere opportunità di confronto, desiderio di saperne di più. Ma, è proprio in prossimità del traguardo che la lezione di Baudrillard si fa più dura, poiché investe nella sua instancabile, provocatoria dissonanza un tema che sta a cuore, ormai da anni, a giovani e meno giovani. Siamo di fronte a soggetti che, fin dalla più tenera infan-

zia, sono stati guidati sul terreno dell'educazione ecologica, con richiamo a quel bellissimo termine greco *oikos* che indica un bene, una proprietà ma anche la casa. E quale miglior bene, o casa, della Natura, che deve essere salvaguardata come la più importante "proprietà" comune!

Ebbene, il nostro filosofo non avverte alcuna attrazione per la dimensione sistemico-ecologica che coinvolge diversi intellettuali francesi nel corso degli anni Novanta. Latouche, teorico della decrescita e attento lettore di Baudrillard, Serres, Latour, Moscovici, sono solo alcuni dei nomi di prestigio che riflettono sulla necessità di una nuova filosofia della Natura o, meglio, di affrontare con apertura dialogica le relazioni tra ecologia, politica e mondo naturale. Il nostro studioso non si sottrae al dibattito, ma il suo contributo è sconcertante già a partire dal titolo dello scritto *écologie maléfique* (Cfr.1992)²; in sostanza un'ecologia del Male che si muove tra la serietà e l'ironia. Egli esclude che si debba sottoscrivere un nuovo patto sociale che ponga al centro la natura, non si fa illusioni su argomenti come l'impegno contro le immissioni inquinanti o il limite dello sviluppo, ma ritiene indispensabile una sfida. Una chiave di lettura politica della questione ecologica, come pure è stata fatta, è solo l'altra faccia di un'economia inguardabile; mentre si tratterebbe di riaprire le porte alla metafisica, l'unico campo di interesse umano dove è ricollocabile la questione degli equilibri: Bene e Male, soggetto e oggetto. Questa sembra essere l'unica, autentica inversione di tendenza rispetto al dominio della simulazione, con il suo iperrealismo che ha contaminato non solo i media, ma gran parte dei sistemi di significazione anche quando in apparenza naturali, come i bisogni primari della sopravvivenza (cfr. 1981).

Già sappiamo della desertificazione delle relazioni sociali e del vuoto di partecipazione alla vita comunitaria, indotti dai sistemi di comunicazione massificati che sono argomento specifico, delle cosiddette *strategie fatali* (Cfr. 1983). I nostri giovani, pur animati da buona volontà, corrono forse il rischio di perdere per strada qualche indizio, perché troppo legati ad un'immagine coinvolgente di ecologia, che non manca di qualche tocco sentimentale. La critica agli eccessi tecnologici va bene, la messa in discussione degli assetti politico-sociali, anche; ma qui dovremmo parlare del sacro rapporto uomo-natura. In effetti Baudrillard non è lontano dal problema come potrebbe sembrare e lo si può cogliere precisamente dalla sua visione della fine della modernità. In primo luogo, la centralità incontrollabile della comunicazione ha fatto cadere uno dei fattori caratterizzanti la modernità negli studi umanistici: l'*alienazione del soggetto*; in secondo luogo, è emerso con evidenza preoccupante lo smarrimento del *trascendente*. Così, in apparenza, la comunicazione genera una *estasi* che produce euforia in un essere umano altrimenti disorientato e, tuttavia, l'orizzonte del tutto immanentistico nel suo funzionalismo di maniera ripropone paura, incertezza dell'esistenza e schizofrenico bisogno di lasciare qualche segno di sé. L'atteggiamento ecologico potrebbe rientrare in questo desiderio di lasciare una traccia estetica, tale da produrre nell'autore un senso di diffidenza o, come lui stesso ammette, di pregiudizio. Già all'inizio degli anni Settanta egli afferma: "Se si parla di ambiente, è che già non c'è più. Parlare di ecologia è constatare la morte e l'astrazione totale della natura"³ (1972, pp. 253-254). Di qui è probabile che lo spirito investigativo si risvegli nella duplice constatazione: 1) gli esseri umani hanno la tendenza a preoccuparsi troppo tardi di situazioni critiche che essi stessi hanno generato; 2) si può constatare solo la morte della natura e questa è una vera presa di coscienza,

2 Lo scritto in questione rientra in *L'illusion de la fin*, riportato in bibliografia.

3 Corsivo nostro.

senza orpelli nel cogliere quell'*astrazione totale* che ci rende orfani. Con il medesimo radicalismo, vent'anni dopo, il filosofo francese manifesta la propria sostanziale sfiducia nelle politiche internazionali poste in atto dopo la Conferenza di Rio e nel concetto stesso di "sviluppo sostenibile"; paradossalmente è meglio "combattere il male con il male" (1992, p. 116) secondo l'ottica dell'*ecologia mafica* di cui si è detto.

Al culmine della nostra riflessione dobbiamo prendere in esame la questione dello "scarto" (*déchet*), di particolare interesse sul versante epistemologico e, dal nostro specifico punto di vista, *ermeneutico*, dato che consideriamo l'ermeneutica una epistemologia. Sappiamo bene, così come i nostri giovani e sensibili interlocutori, che vi è un impatto ambientale ormai insostenibile a fronte di una produzione incontrollabile. Da anni si parla di riciclo, di collocazione di residui, di riassorbimento: in sostanza il problema è globale e richiede di essere affrontato con urgenza. Sarebbe comodo schierarsi "democraticamente" dalla parte della salvaguardia dell'ambiente, senza escludere vibranti proteste. Baudrillard invece, quasi con modalità fastidiosa, pone l'attenzione su due diverse tipologie dello scarto: una *quantitativa* e una *qualitativa*. In generale, a causa dei modelli di comunicazione e della selezione delle informazioni, il nostro sguardo si concentra sul quantitativo, in particolare su quello delle centrali nucleari o delle industrie chimiche. Lo scarto qualitativo, che riguarda le tecnologie avanzate, l'artificiale, l'ultra-specialistico, l'ottimizzatore delle prestazioni, non lo vediamo o, meglio, ci viene occultato. In tal modo noi stessi, assieme alla natura, rientriamo in un piano di riduzione a "sostanza insignificante" (1995, p. 50).

È grazie ad un'indagine ermeneutica sul modello comunicazione-informazione che l'autore coglie l'inganno del potere economico-finanziario globale – quello politico è ridotto in condizioni di muto vassallaggio – ai danni dei cittadini del mondo. Ci hanno insegnato che la comunicazione è "trasmissione di informazioni": c'è un *canale* un *emittente* e un *ricevente*; tutto qui, un fenomeno "universale ed elementare" e, per ciò stesso, neutrale. Ma non è così, ed è qui che i nostri investigatori devono dare buona prova di sé, farsi *ermeneuti* della comunicazione, che non è mai un semplice trasmettere, ma un "come" e "perché" si trasmette, con quali allestimenti della notizia e con quale scelta informativa. Lo scarto qualitativo sfugge all'idea negativa di scarto perché virtualizzato e, inteso come fulcro di ottimizzazione, innovazione, specializzazione, programmazione, esige che quanto non coincide con esso risulti "insignificante". È peculiare della virtualizzazione rendere *automatico* e *immediato* lo scarto della propria "modellizzazione" (1992, p. 96). Lo scarto del virtuale non è facilmente individuabile come quello quantitativo, le categorie di incluso-escluso o interno-esterno al processo rimangono incerte; ma ancora più incerta rimane la dimensione temporale, tanto è vero che, per paradosso, esso sembra provenire dal futuro piuttosto che dal passato.

È una sensazione inquietante che proviamo, ad esempio, di fronte a certi edifici industriali, o comunque aziendali, che appena eretti già portano i segni della propria fine; ma possono esservi addirittura città, frutto di speculazioni azzardate, che non sono destinate a lasciare nel cuore la nostalgia del tempo trascorso. Ghost-town, suggerisce lo studioso, fantasmi dell'investimento e del suo contrario, degli effetti mutevoli di un virtuale che nessuna ecologia può pensare "benevolmente" di ridurre a ragione anzi, come detto, l'unica alternativa sta nel rendere male per male, dato che "Ovunque nel mondo si costruiscono immensi edifici di uffici destinati a restare eternamente vuoti a causa delle crisi (come gli uomini, gli spazi sono disoccupati!)" (Ivi, p. 97). L'ecologia arriva sempre in ritardo, pretenderebbe di "localizzare" il virtuale, forse addirittura di eticizzarlo; non vi è dub-

bio che si tratti di un umanesimo “politicamente corretto”, ma fuori tempo, legato ad una cultura della modernità ormai assente, alla parte del soggetto che “convulsamente” si vuole mantenere in vita.

Avrebbe senso parlare di una ecologia del soggetto? Lo chiediamo ai nostri potenziali investigatori sulla morte della realtà, dato che Baudrillard viene loro in aiuto già con un testo del 1983, chiarificando che non c'è contratto naturale spendibile, con diritti umani, o degli animali, per poter avviare alla logica della reversibilità: il retro-effetto della virtualizzazione colpisce tanto il sociale che il naturale. Presumere di poter riconoscere alla natura diritti di portata internazionale, implica una presa di coscienza coerente: “In generale, il diritto è altrettanto stupido degli interdetti di cui prende il posto. Ma il peggio è quando legalizza delle situazioni che andavano da sé: il diritto all'acqua, all'aria, al desiderio, il diritto per i figli di avere dei genitori. (...) Che dire del *diritto alla vita*⁴? Se non che l'espressione dice bene ciò che vuol dire: che la vita ha perduto la sua evidenza di fatto. Il diritto gioca allora come esorcismo, come invocazione disperata di qualità perdute” (Ivi, p. 98).

La presa di coscienza, tuttavia, non può mai ridursi a *invocazione disperata*, se vi è il coraggio di abbandonare le facili retoriche che ci accompagnano rassicuranti e di guardare in faccia il mondo cui apparteniamo, anche quando ci ribelliamo ai suoi orrori: “Chi invoca la Natura invoca il dominio della Natura” (1973, p. 43). Se i giovani investigatori hanno fatto chiarezza sul delitto, sanno che non possono inventare alibi per sé stessi, hanno il dovere di studiare per comprendere, di saper leggere nelle seduzioni e di non cedere alle lusinghe della simulazione che sempre ci presenta un mondo di finzione spacciandolo per vero. La proposta formativa, infine, è nella coscientizzazione di come agisce la mente a contatto con le tecnologie di ultima generazione e nella promozione di una formazione metacognitiva (Margiotta, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2002). *L'aperto, l'uomo e l'animale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Baudrillard J. (2010). *Per una critica dell'economia politica del segno*. Trad. it. di P. Dalla Vigna. Milano: Mimesis.
- Baudrillard, J. (1972). *Il sistema degli oggetti*. Milano: Bompiani.
- Baudrillard, J. (1973). *Le Miroir de la production ou L'illusion critique du matérialisme historique*. Paris: LGF.
- Baudrillard, J. (1976). *La società dei consumi*. Bologna: Il Mulino.
- Baudrillard, J. (1977). *Dimenticare Foucault*. Bologna: Cappelli.
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et Simulation*. Paris: Galilée.
- Baudrillard, J. (1983). *Les stratégies fatales*. Paris: Grasset.
- Baudrillard, J. (1991). *La trasparenza del male. Saggio sui fenomeni estremi*. Milano: SugarCo.
- Baudrillard, J. (1992). *Ensembles Artificiels*, in Portella E. (a cura di). *Un Autre Portage: Homme, ville, nature* (pp. 91-100). Erès: Toulouse.
- Baudrillard, J. (1992). *L'illusion de la fin ou La grève des événements*. Paris: Galilée.
- Baudrillard, J. (1995). *Fragments*. Cool Memories III, (1991-1995). Paris: Galilée.
- Baudrillard, J. (1996). *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?* Trad. it. di G. Piana. Milano: Raffaello Cortina.
- Baudrillard, J. (1999). *Il virtuale ha assorbito il reale*, a cura di MEDIAMENTE – RAI EDUCATIONAL, *la Repubblica*, 26 aprile.

4 Corsivo nostro nella citazione.

- Baudrillard, J. (2001). *Lo spirito del terrorismo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baudrillard, J. (2002). *Screened Out*. New York: Verso Books.
- Baudrillard, J. (2005). *Il patto di lucidità o l'intelligenza del male*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baudrillard, J. (2007). *L'illusione dell'immortalità*. Roma: Armando.
- Baudrillard, J. (2012). *La sparizione dell'arte*. Milano: Abscondita.
- Borges, J. L. (1981). *Del rigore della scienza*, in *Storia universale dell'infamia* (1954). Trad. it. di M. Pasi. Milano: Il Saggiatore.
- Brega, M. G., (2008) (a cura di, Baudrillard J.). *Simulacri e impostura. Bestie Beaubourg, apparenze e altri oggetti*. Milano: Pgreco.
- De Conciliis, E. (2009), (ed.). *Jean Baudrillard, o la dissimulazione del reale*. Milano: Mimesis.
- Marciszuk K. B., (2018). *Quaderni per una responsabilità pedagogica*. Salerno: Monetti.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Minello, R. (2019) (ed.). *La razionalità nella ricerca pedagogica / Rationality in Pedagogical Research. Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, XVII(3), 1-468, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Santelli, L. (1974). *Problemi pedagogici in Henri Bergson*. Padova: Liviana.



Educare per il futuro: sviluppare competenze
per la sostenibilità a livello universitario.
L'esperienza dell'università di Bari
Educate for the future: develop sustainability
competencies at the university level.
The case of the university of Bari

Gabriella Calvano

Università Aldo Moro di Bari – gabriella.calvano@uniba.it

ABSTRACT

The Sustainable Development Goals (UN, 2015) demand a real cultural and in lifestyle change but also in how we think and act. In this process, education plays a key role, including at the university level. Knowledge is not enough. Even university education is called upon to reflect and reorganize its education offer by focusing on the development of key, transversal, and sustainability skills. After underlining the pedagogical meanings and perspectives of education for sustainable development at the university level, the contribution highlights the need to implement training courses for the development of sustainable, and transversal skills. The paper describes and analyzes the educational workshop experience implemented in the General and Social Pedagogy Course of the Degree Course in Literature of the University of Bari. During this educational experience, the students were able to reflect and design sustainability solutions for their universities, developing the skills necessary to start being citizens of complexity.

Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (UN, 2015) invitano ciascuno a un profondo cambiamento culturale, nei nostri stili di vita ma anche nei modi in cui pensiamo e agiamo. In questo processo, l'educazione assume un ruolo chiave, anche a livello universitario: fornire conoscenze, però, non è sufficiente. Anche la formazione di terzo livello è chiamata a riflettere e a ri-organizzare la propria offerta puntando anche sullo sviluppo di competenze chiave, trasversali e di sostenibilità. Dopo aver sottolineato significati e prospettive pedagogiche dell'educazione allo sviluppo sostenibile a livello universitario, evidenziando la necessità che si costruiscano percorsi formativi che consentano di sviluppare le competenze di sostenibilità, trasversali e trasferibili, il presente lavoro descrive e analizza l'esperienza educativa, implementata nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale del corso di Laurea in Lettere dell'Università di Bari, nel corso della quale le stu-

dentesse e gli studenti hanno avuto modo di riflettere e di progettare soluzioni di sostenibilità per il loro ateneo, sviluppando competenze necessarie per cominciare a essere cittadine e cittadini della complessità.

KEYWORDS

Competencies, Students, University, Education for sustainable development, Workshop.

Competenze, Studenti, Università, Educazione allo sviluppo sostenibile, Laboratorio.

1. Introduzione

L'istruzione superiore è uno dei più importanti *driver* di competitività globale (Schwab, 2013). Le università sono infatti "istituzioni vive" ovvero chiamate a e capaci di adattarsi ai profondi cambiamenti e alle sfide di natura sociale, ambientale ed economica a cui il contesto locale e globale è sottoposto, nonché alle richieste che i portatori di interesse manifestano.

Da più anni, la sfida dello sviluppo sostenibile è una di quelle che maggiormente interessano, coinvolgono e chiamano in causa le università. La ricerca in questo campo ha posto lo sguardo su settori differenti: l'organizzazione del campus e delle sue strutture, i curricula, la terza missione, la capacità delle università di far fronte ai bisogni delle comunità locali e urbane (Leal Filho et al., 2015; Trencher et al., 2014). Del resto, proprio questa vicinanza degli atenei alle comunità territoriali di appartenenza ha generato una serie di pratiche e di processi di partecipazione e di apprendimento collaborativo di grande rilevanza (Tilbury, 2011; Trencher et al., 2016). La sostenibilità invita, dunque, gli istituti di istruzione superiore a essere, come opportunamente sottolineato da Jaques Derrida (2001), luogo di resistenza critica nel quale niente è al riparo dall'essere messo in questione.

Le richieste che l'Agenda 2030 (UN, 2015) fa, come noto, invitano ciascuno a un profondo cambiamento culturale, nei nostri stili di vita ma anche nei modi in cui pensiamo e agiamo. In questo processo, l'educazione assume un ruolo chiave, anche (e forse soprattutto) a livello universitario. Molto più che in passato. L'educazione diviene processo e opportunità per formare cittadini attivi e responsabili, per educare ed essere 'cittadini della sostenibilità' (Wals, 2015; Leicht et al., 2018).

Riscoprire il proprio ruolo civile; recuperare la naturale propensione ad educare alla cittadinanza, formando cittadini informati e consapevoli, in grado di decidere con responsabilità tra tutti i futuri possibili quelli maggiormente auspicabili; creare spazi di discussione in merito a problemi che hanno a che vedere con la città e i luoghi in cui vivono, sforzandosi di co-costruire soluzioni... sono condizioni necessarie (ma non sufficienti) perché un ateneo si definisca sostenibile o, più precisamente, impegnato per la sostenibilità. In quanto catalizzatori di cambiamento, infatti, le università devono sempre più fare in modo che gli studenti siano cittadini attivi, con un'idea chiara di quali sono le sfide del futuro e di come è necessario affrontarle. Per tali ragioni, l'educazione alla sostenibilità a livello universitario non può tradursi in un esclusivo trasferimento di conoscenze: è educazione che guarda al futuro e che si propone di supportarne la costruzione assumendo una prospettiva globale (Unesco, 2009; Barth et al., 2007).

Dopo aver sottolineato significati e prospettive pedagogiche dell'educazione allo sviluppo sostenibile a livello universitario, evidenziando la necessità che si costruiscano percorsi formativi che consentano di sviluppare le competenze di sostenibilità, trasversali e trasferibili, il presente lavoro descrive e analizza l'esperienza educativa, implementata nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale del corso di Laurea in Lettere dell'Università di Bari, nel corso della quale le studentesse e gli studenti hanno avuto modo di riflettere e di progettare soluzioni di sostenibilità per il proprio ateneo, sviluppando competenze necessarie per cominciare a essere cittadine e cittadini della complessità.

2. Educare per la sostenibilità a livello universitario: significati e prospettive di intervento pedagogico

Le sfide che la sostenibilità pone sono così rilevanti e hanno una incidenza talmente elevata sulla vita delle persone da richiedere, oggi più che in passato, un impegno costante e peculiare da parte di tutte le istituzioni e agenzie educative chiamate a promuovere e guidare un profondo e radicale cambiamento negli stili di vita e di consumo ma anche nel modo in cui ciascuno si relaziona al mondo e alle persone: la sostenibilità, è bene sempre ribadirlo, assume concretezza nella misura in cui le questioni economiche e ambientali sono in equilibrio pieno con quelle sociali e sono garantiti diritti, giustizia e pari opportunità per tutti. Le università, in quanto istituzioni deputate alla formazione e allo sviluppo integrale dei professionisti e dei cittadini del futuro, hanno un ruolo insostituibile nel raggiungimento dei *Sustainable Development Goals* (Piza et al., 2018). Essere un ateneo sostenibile, nello specifico, vuol dire percepirsi e concepirsi come sistema all'interno del quale *governance*, politiche, processi e azioni sono coerenti con la sostenibilità e i suoi principi: la comunità universitaria dovrebbe "vivere" la sostenibilità in tutte le dinamiche che caratterizzano quella realtà che la stessa università è (Calvano, 2017), dovrebbe essere campo fertile e generativo (Magatti & Giaccardi, 2014), impegnato in azioni che si propongono di produrre, nel breve, medio e lungo periodo, un impatto sociale e civico forte e duraturo nel tempo. Per tali ragioni, governi nazionali e locali hanno non di rado trovato proprio negli istituti di istruzione superiore e nelle loro comunità il punto di riferimento per la comprensione dei fenomeni della sostenibilità e per l'individuazione delle soluzioni necessarie a fronteggiare possibili problemi e/o bisogni: perché le università sono contenitori di una molteplicità di competenze e professionalità ma anche espressione di discipline e saperi differenti, sono generatrici di innovazione sociale, oltre che tecnologica, e possono promuovere lo sviluppo di un pensiero critico, complesso, che connette (Stephens et al., 2008).

La centralità del ruolo che l'educazione ha nei processi di sviluppo sostenibile è stata esplicitata per la prima volta formalmente nel corso della Conferenza di Rio del 1992, in particolare all'interno del Capitolo 36 di *Agenda 21*, un Documento che ancora oggi rappresenta uno dei lasciti più importanti dell'Earth Summit. Il Decennio di Educazione allo Sviluppo Sostenibile dell'Unesco (DESS 2005-2014) e il Goal 4 dell'Agenda 2030 hanno rafforzato l'idea e la consapevolezza che per orientare i comportamenti verso modelli di sviluppo maggiormente capaci di futuro è necessario un cambio di mentalità che implichi dei cambiamenti in campo educativo, in vista della definizione, implementazione e valutazione di percorsi che siano al contempo espressione e opportunità di educazione allo sviluppo sostenibile. L'educazione può, inoltre, contribuire a innescare innovazione in campo

economico, sociale, ambientale. Per questo l'educazione allo sviluppo sostenibile si ritiene abbia 'un campo d'azione più ampio' rispetto all'educazione ambientale: essa «si concentra sullo sviluppo dei legami tra qualità ambientale, diritti umani, uguaglianza, pace» (Fien & Tilbury, 2002, p. 9). Nessuna istituzione educativa, da quelle della primissima infanzia fino all'università, può non sentirsi responsabile di questi processi di cambiamento ed esimersi dal favorire e dal promuovere lo sviluppo di quelle competenze chiave e trasversali (Unesco, 2005) che sono necessarie per essere cittadini della sostenibilità.

Se, in particolare, condividiamo la definizione di Gianfranco Bologna secondo cui la sostenibilità è «imparare a vivere in una prosperità equa e condivisa con tutti gli esseri umani all'interno dei confini fisici e biologici dell'unico pianeta che siamo in grado di abitare: la Terra» (Bologna, 2018, p. 41), ne consegue che la sostenibilità non è un concetto statico e stabile, universalmente e univocamente definibile (Wals & Jickling, 2002), ma fortemente dinamico e giammai dato una volta per tutte. Se, addirittura, poniamo l'accento sull'espressione 'imparare a vivere' che apre la definizione del Bologna, potremmo affermare che la sostenibilità è essa stessa educazione, processo costante di cambiamento e di (co)evoluzione sistemica. Questo ha notevoli implicazioni nei percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile che, anche a livello universitario, si propongono e si attuano. Tali processi, a loro volta, non potranno che essere evolutivi, adattivi, storicamente e geograficamente determinati, costruiti sui bisogni del contesto di riferimento ma al contempo capaci di indurre la riflessione sulle ripercussioni e conseguenze che ogni singola azione prodotta a livello locale ha inevitabili riverberi su scala globale.

Alla base dell'educazione allo sviluppo sostenibile è importante che ci sia, allora, l'impegno a riorientare le esperienze di apprendimento degli studenti in modo che comprendano anche le loro responsabilità professionali accanto alle proprie personali capacità, motivazioni e responsabilità. L'obiettivo di questo tipo di percorsi educativi sta nel voler fare in modo che chi apprende possa assumere stili di vita più sostenibili, non solo nella sfera domestica e privata, ma anche influenzando il cambiamento all'interno della propria professione e dei contesti di lavoro più ampi. Il focus dell'educazione allo sviluppo sostenibile non può, allora, che essere di natura pedagogica in quanto non si vuole (poiché non è sufficiente) solo 'insegnare' lo sviluppo sostenibile, trasferendo conoscenze specialistiche di questo settore, ma si è consapevoli che è necessario dotare, anche gli educandi, di tutti gli strumenti, i valori, le *capabilities* che permettano di rispondere alla complessità e alle incertezze del futuro (Mulà et al., 2017, p. 799). Per tali ragioni, «la riflessione pedagogica si apre ad una dimensione che è insieme inter-trans disciplinare che, attraverso le categorie del pedagogico, legge ed interpreta il sociale» (Mannese, 2021, p. 25). Educare alla sostenibilità è promuovere un nuovo modo di vedere il mondo e di percepirsi e di essere parte di esso (Wals, 2010), stando sempre attenti alle questioni etiche e politiche (Makrakis, 2017) e a come affrontiamo queste ultime.

I numerosi eventi e documenti che negli ultimi anni hanno contribuito a far emergere e consolidare il ruolo strategico dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Calvano, 2017) hanno sancito con forza l'importanza e l'urgenza di rivedere non solo i contenuti, ma anche (e forse soprattutto) le pratiche didattiche, ancora prevalentemente di tipo trasmissivo, attualmente in uso nei contesti universitari, per lasciare maggiore spazio a esperienze educative trasformative. È bene a tal proposito ricordare la distinzione che Stephen Sterling (2006) delinea tra 'educazione allo/sullo sviluppo sostenibile', 'educazione per lo sviluppo sostenibile' ed

educazione sostenibile/educazione in quanto sostenibilità). Solo un'educazione realmente trasformativa, che ha nel *learning for change* il suo scopo principale, è in grado di sollecitare comportamenti e stili di vita maggiormente compatibili con la sopravvivenza della vita sul pianeta, in ogni sua forma. Ma è la stessa università a doversi proporre come istituzione trasformativa, laddove l'università trasformativa «è un'università riflessiva e critica, che tenta di trasformare il mondo in modo che assuma i valori democratici della libertà, dell'inclusione, dell'equità e della giustizia. È un'università che è contro lo *status quo* e l'*establishment* e che promuove all'interno e all'esterno delle sue mura una società più equa in cui i cittadini possano esprimere la diversità di visioni e valori» (Guzmán-Valenzuela, 2016, p. 673). In essa sono presenti spazi pedagogici dove gli studenti non sono più considerati esclusivamente come 'consumatori di conoscenza' ma diventano produttori della stessa poiché, anche assieme ad altri componenti della comunità universitaria, si interrogano sui problemi esistenti e lavorano allo scopo di individuare soluzioni possibili, anche in merito alle questioni dello sviluppo sostenibile (Calvano et al., 2019).

Le università hanno per tale ragione il compito di formare i cittadini di domani sia fornendo loro nuove conoscenze, sia affermando la logica del sistema complesso, della decompartmentazione dei saperi, del dialogo interdisciplinare, nonché supportando una riflessione autentica e costante su valori, atteggiamenti e comportamenti (individuali, comunitari, professionali). Si tratta di una sfida ancora poco percepita dal mondo accademico, che solitamente attribuisce tuttora prevalentemente alle famiglie, alla società o alla scuola, la responsabilità di una riflessione sugli stili di vita. A tale riguardo, recentemente l'Unesco (2017), riflettendo sugli obiettivi di apprendimento collegabili ai 17 *Sustainable Development Goals*, ha ritenuto doveroso sottolineare con forza come l'educazione allo sviluppo sostenibile non abbia a che vedere solo con l'insegnamento dello stesso sviluppo sostenibile e l'aggiunta di un contenuto nuovo ai corsi e alla formazione.

Sebbene l'impegno, perlomeno formale, delle università per lo sviluppo sostenibile abbia subito un'accelerazione soprattutto nel corso degli ultimi anni, anche come conseguenza dell'approvazione dell'Agenda 2030 e dell'impegno di tutte le istituzioni dei 193 Paesi firmatari a perseguire i suoi Obiettivi, non si è ancora, tuttavia, verificato quel cambio di paradigma educativo tanto auspicato perché necessario. Alla pedagogia, il compito e la «responsabilità di guidare alla definizione di rinnovati modelli interpretativi per costruire Comunità Pensanti» (Mannese, 2021, p. 30) dove ciascuna persona impari a percepirsi e a essere protagonista e responsabile della realtà in cui vive e della sostenibilità che la caratterizza.

3. Futuri sostenibili: su quali competenze puntare?

Nel passaggio dalla modernità solida a quella liquida, alle persone viene suggerito di trovare modi alternativi di organizzare la propria vita in quanto le forme sociali esistenti non possono più essere considerate quadri di riferimento per le proprie azioni (Baumann, 2011). In questo contesto 'liquido' e multiforme, le competenze, tradizionalmente sviluppate attraverso la formazione universitaria, considerate «trame che offrono a ciascuno la possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in occasione di apprendimento, di partecipazione, di interesse» (Malvasi, 2020, p. 64), potrebbero risultare obsolete. L'università, al pari della scuola, deve scegliere «se formare un uomo a una sola dimensione, il produttore com-

petente ma politicamente indifferente, disimpegnato e conformista, o l'uomo completo: cittadino partecipe e riflessivo, e produttore al tempo stesso» (Baldacci, 2019, p. 11). È opportuno, dunque, cominciare a porsi degli obiettivi di apprendimento più ambiziosi, capaci di preparare gli studenti e le studentesse ad essere resilienti e ad andare oltre gli shock di natura ambientale, economica, sociale, sanitaria di fronte a cui in futuro ci troveremo sempre più di frequente (Giovannini, 2018).

Le intersezioni tra istituzioni universitarie sostenibili e futuro possono essere due secondo Rieckmann (2012). La prima fa riferimento al fatto che le università sostenibili si propongono di far sviluppare quelle competenze necessarie ad affrontare i problemi complessi, contribuendo alla costruzione di un futuro maggiormente equo e giusto; la seconda evidenzia come la stessa istituzione universitaria dovrebbe contribuire, con il suo operato, a costruire sviluppo sostenibile. Ad esse possiamo aggiungere una terza intersezione. L'università forma i professionisti del futuro e quindi coloro i quali hanno il compito di immaginare e implementare politiche e azioni di sostenibilità: per tali ragioni gli atenei dovrebbero profilare figure professionali nuove (*green and sustainable*) e progettare i relativi percorsi di formazione in modo che siano capaci di garantire non solo professionisti preparati e flessibili ma anche cittadini responsabili. In questo modo l'università recupererebbe anche il suo ruolo educativo (Calvano, 2021).

Lo sviluppo di competenze di sostenibilità è, dunque, la risposta che le università possono dare al bisogno di educare all'incertezza e alla complessità (Fedeeva & Mochizuki, 2010). Wiek e i suoi collaboratori (2011) descrivono un quadro di sette competenze chiave e trasversali che risultano essere fondamentali nel campo della sostenibilità: *problem solving*, competenze strategiche, sociali e interpersonali, di pensiero sistemico, normative, previsionali. A questo elenco Unesco (2017) ne aggiunge altre: competenza collaborativa, pensiero critico, auto-consapevolezza. Del resto, anche l'OECD ha dato rilevanza, attraverso il progetto DeSeCo, al ruolo che proprio le competenze chiave, trasversali e di cittadinanza hanno nei processi di sviluppo sostenibile e di coesione sociale (OECD, 2005).

L'università delle competenze, discusso, ambizioso e ancora non raggiunto esito del Processo di Bologna (Zaggia, 2008), non può che puntare, allora, sulle competenze di sostenibilità, già da qualche anno al centro del dibattito internazionale nell'ambito della ricerca del settore dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Fedeeva & Mochizuki, 2010; Rychen, 2003). Esse non sostituiscono, chiaramente, quelle proprie del dominio disciplinare specifico ma, in quanto trasversali, mettono in dialogo competenze di domini diversi (Barth et al., 2007, p. 417) ed è questa una condizione sempre più indispensabile da attuare perché «semplicemente aumentando la *literacy* di base sulla sostenibilità, così come insegnato nella maggior parte dei Paesi, non farà progredire le società sostenibili. [...] Sono necessarie – conoscenze, abilità, valori e prospettive che incoraggiano e sostengono la partecipazione pubblica [...] Per realizzare questo l'istruzione [...] deve essere riorientata per affrontare la sostenibilità e includere capacità di pensiero critico, di organizzazione e interpretazione dati e informazioni, di formulazione di domande» (Unesco, 2005).

La didattica universitaria può, attraverso la definizione di percorsi che promuovono le già menzionate competenze, diventare "abilitante" (Arnold & Lermen, 2005), capace cioè di garantire, oltre alla formazione necessaria allo sviluppo professionale, anche lo sviluppo della personalità e della persona, del cittadino planetario, consentendo di «sviluppare ciò che di meglio c'è in lui, ossia la sua facoltà di essere responsabile e solidale» (Morin, 2020, p. 107).

L'orientamento all'inter-transdisciplinarietà diviene, allora, una sfida centrale dell'educazione allo sviluppo sostenibile ed è *conditio sine qua non* si possano attivare e potenziare le *key competencies*, promuovendo esperienze nel corso delle quali si avviano percorsi di riflessione su come ciascun sapere incide sul mondo, su quella specifica questione, e su come differenti saperi consentono di interpretare meglio la realtà in cui viviamo e le sue questioni, di sperimentare possibili soluzioni, di comprendere la relazionalità che è propria della società iper-complessa in cui viviamo e della quale siamo parte. Le università dovrebbero incoraggiare processi di apprendimento inter-transdisciplinare, anche attraverso il confronto e il dialogo con la realtà circostante, le imprese e le istituzioni territoriali, organizzando occasioni di riflessione attorno ai problemi della contemporaneità. Un cambiamento nel modo di intendere e implementare la formazione e i programmi universitari appare, dunque, sempre più necessario se vogliamo far sì che gli studenti possano imparare a connettere quanto apprendono nelle aule universitarie con i contesti in cui vivono, nei quali e dei quali sperimentano problemi spesso di non facile soluzione: percorsi per lo sviluppo di competenze trasversali, esperienze di *service learning*, di volontariato, di mentoring, di *co-construction of knowledge*, laboratori, dibattiti e occasioni di confronto e di riflessione comunitaria rappresentano solo alcune possibili opportunità formative che possono risultare particolarmente efficaci se si vuole promuovere un'educazione non solo allo sviluppo sostenibile ma un'educazione in quanto sostenibilità (Sterling, 2006).

4. Individuare problemi, immaginare soluzioni per sviluppare competenze: il punto di vista degli studenti e delle studentesse del Corso di Laurea Triennale in Lettere

4.1 Motivazioni e contesto dello studio

Sebbene, come precedentemente evidenziato, vi sia consapevolezza in merito al fatto che la sola formazione/informazione sulle questioni della sostenibilità non sia sufficiente per sviluppare le competenze per essere cittadini del futuro, ancora non è comune rilevare, in Italia, (CRUI, 2019; Calvano, 2021) numerose e diffuse esperienze di corsi e insegnamenti universitari capaci di coniugare la lezione tradizionale su questi temi con esperienze educative in grado di promuovere lo sviluppo di competenze di sostenibilità, puntando su una formazione partecipata e consapevole da parte degli studenti, a prescindere dall'indirizzo scientifico del corso di laurea frequentato.

Per andare oltre questo limite e per comprendere se e come attività condivise di riflessione e di risoluzione di un dato problema siano in grado di favorire una maggiore consapevolezza di aver sviluppato competenze di sostenibilità, presso l'Università di Bari, nell'ambito dell'Insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale istituito al terzo anno del corso di laurea triennale in Lettere, è stato attivato, anche per l'Anno Accademico 2020/2021, un laboratorio di dieci ore in cui i partecipanti sono stati impegnati a progettare soluzioni di sostenibilità per il proprio ateneo.

Il laboratorio, che vuole essere un'opportunità di fare esperienza di pensiero sistemico, critico e complesso, è parte integrante dell'Insegnamento ed è sviluppato in coda alle lezioni che costituiscono la parte monografica del corso in cui viene affrontato il tema dello sviluppo sostenibile. La parte monografica si propone, in particolare, di far conoscere:

- i principali temi e questioni di sostenibilità, sviluppo sostenibile e Agenda 2030,
- il rapporto tra educazione e sostenibilità, obiettivi e approcci pedagogici dell'educazione allo sviluppo sostenibile,
- il concetto di competenza per la sostenibilità.

Nell'ambito del laboratorio, dopo aver introdotto il tema degli Atenei impegnati per la sostenibilità, alle studentesse e agli studenti è chiesto di costituire dei gruppi di lavoro di 6-8 persone allo scopo di elaborare una proposta di miglioramento in termini di sostenibilità della propria Università, con particolare attenzione a che, ogni progetto, presenti anche un intervento di tipo educativo.

La presente ricerca si avvale della metodologia del caso studio (o studio di caso), conducendo un'indagine esplorativa «volta ad accertare l'esistenza e la consistenza di un fenomeno» ancora inesplorato (Corbetta, 2003, p. 126). Lo scopo prioritario di questa ricerca è quello di comprendere se e in quale misura, all'interno di un insegnamento universitario (nel nostro caso quello di Pedagogia generale e sociale), la presenza di una parte laboratoriale, costruita attorno al metodo dell'apprendimento per problemi (Barrows & Tamblyn, 1980; Lotti, 2007), a cui sono accompagnati momenti di riflessione condivisa sull'esperienza educativa vissuta e sui progetti elaborati, può favorire la percezione e lo sviluppo di competenze di sostenibilità. Questa indagine rappresenta solo il prodromo di un percorso di ricerca, attualmente in corso, che si prefigge da un lato di approfondire come e quali competenze trasversali possono promuovere lo sviluppo di comportamenti maggiormente orientati alla sostenibilità tra gli studenti universitari e dall'altro di individuare i dispositivi educativi che, soprattutto a livello di istruzione superiore, possono promuovere una cittadinanza sostenibile e globale più consapevole.

Attraverso la somministrazione di un questionario con domande a risposta multipla o con scala Likert, lo studio di caso ha voluto indagare:

- il grado di conoscenza della sostenibilità posseduta dagli studenti prima e dopo l'attività laboratoriale,
- il grado di utilità percepita della partecipazione all'attività laboratoriale rispetto alla vita personale e alla futura professione degli studenti,
- la percezione da parte degli studenti di un eventuale sviluppo di competenze di sostenibilità così come definite da Unesco (2017) a seguito della partecipazione all'attività laboratoriale.

Il questionario, predisposto e somministrato online, a inizio e a fine corso, utilizzando l'applicazione Moduli di Google, ha raccolto complessivamente 164 risposte dei 253 studenti che hanno preso parte all'esperienza educativa, con una percentuale di partecipanti del 64,8% sul totale della popolazione considerata e con una distribuzione per sesso in prevalenza femminile (89%)

4.1 Conoscenza sulla sostenibilità: scarto tra pre e post esperienza laboratoriale

Le risposte registrate a inizio corso, ovvero a settembre del 2020, mettono in evidenza come gli studenti dichiarino di non avere una conoscenza particolarmente approfondita della sostenibilità e delle sue questioni prima di aver frequentato l'insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale e il laboratorio. In una scala da 1 a 5, dove 1 indica un grado di utilità 'molto basso' e 5 'molto alto', infatti, solo l'1%

ha risposto di conoscere molto bene temi e questioni della sostenibilità e dell'Agenda 2030.

Il 61% ha dichiarato di conoscerli molto poco e il 26% di conoscerli poco. Solo il 13% sceglie dunque un valore pari o superiore a 3 della scala indicata.

La situazione sembra quasi rovesciata quando, a conclusione del laboratorio ovvero a gennaio del 2021, è stato chiesto ai partecipanti nuovamente il grado di conoscenza di sostenibilità, sviluppo sostenibile e Agenda 2030 in modo da registrare se l'esperienza educativa vissuta, intendendo con esperienza educativa sia la parte delle lezioni frontali che l'esperienza laboratoriale, avesse consentito di incrementare la cultura della sostenibilità tra i frequentanti l'Insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale.

In questo caso, gli studenti e le studentesse ad aver dichiarato di conoscere le già menzionate questioni per un grado pari o superiore a 3 sono stati in totale il 97%, con un 32% che dichiara di avere un livello di conoscenza 'molto alto' dei temi e delle questioni oggetto d'indagine.

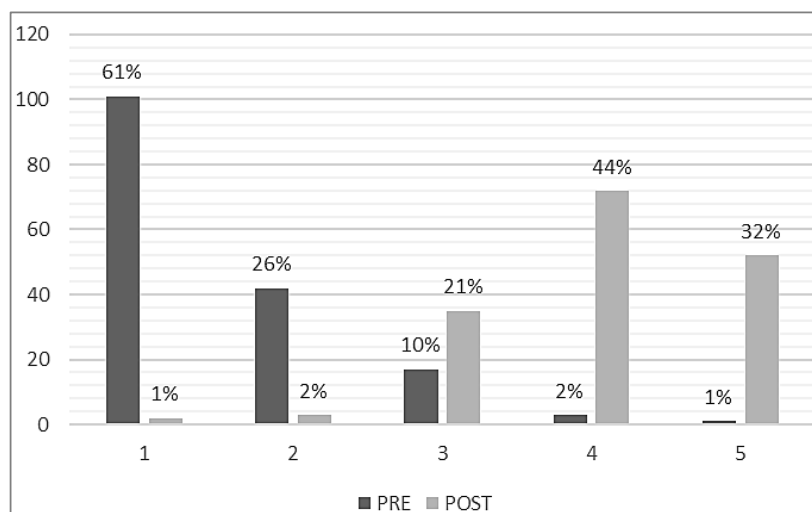


Fig. 1 – Conoscenze pre e post Insegnamento

4.2 Utilità dell'esperienza formativa e percezione dello sviluppo di competenze di sostenibilità

La positività percepita rispetto all'esperienza educativa vissuta si evidenzia anche nel momento in cui viene chiesto agli studenti un parere in merito all'utilità del corso in relazione a tre parametri:

1. Crescita personale
2. Crescita professionale
3. Sviluppo di competenze di sostenibilità.

In una scala da 1 a 5, dove 1 indica un grado di utilità 'molto basso' e 5 'molto alto', gli studenti hanno dichiarato che:

- per quanto riguarda l'utilità dell'esperienza educativa vissuta rispetto alla crescita personale, si ritiene che essa sia particolarmente alta poiché l'81,1% esprime un valore pari a 4 o 5,
- per quanto concerne l'utilità dell'esperienza vissuta rispetto alla crescita professionale, e quindi alla possibilità di utilizzare le conoscenze acquisite e le competenze sviluppate nel proprio presente e futuro lavorativo, i rispondenti esprimono per il 26,2% un grado di utilità pari a 4 e per il 54,9% un grado di utilità pari a 5.

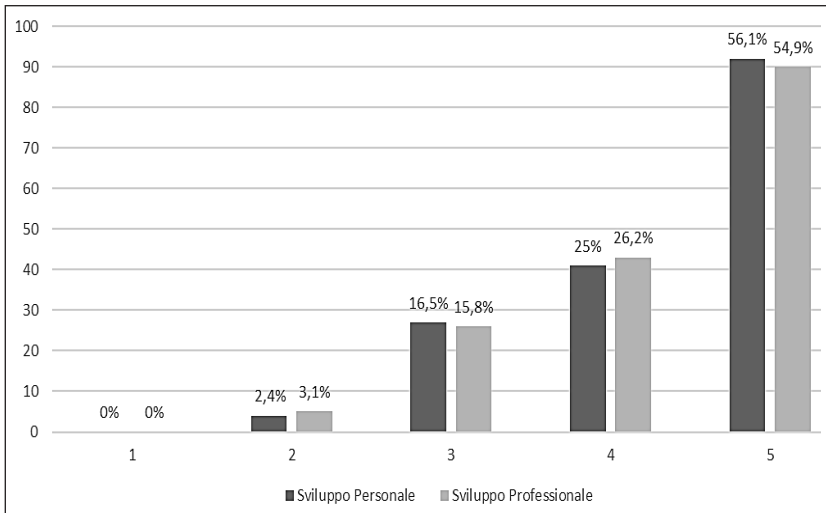


Fig. 2 – Grado di potenziale sviluppo personale e professionale percepito

Un andamento simile si è registrato anche rispetto al grado di utilità per lo sviluppo di competenze di sostenibilità in quanto, complessivamente si è registrata una percentuale di utilità 'alta' o 'molto alta' che ha raggiunto quasi il 77%.

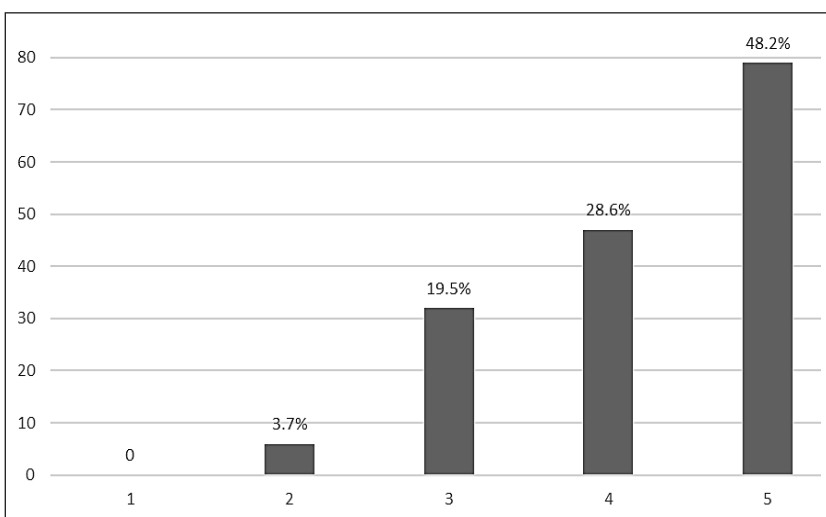


Fig. 3 – Grado di utilità del percorso per lo sviluppo di competenze di sostenibilità

Di particolare rilevanza si ritiene il fatto che nessuno studente abbia dichiarato di non aver sviluppato alcuna competenza.

Nell'ultimo quesito, in questa sede presentato, si evidenziano gli esiti di una domanda nella quale è stato chiesto agli studenti di indicare quali competenze di sostenibilità, tra quelle proposte da Unesco (2017), si ritiene abbiano sviluppato in misura maggiore in seguito alla partecipazione al laboratorio.

Dai dati raccolti è emerso che:

- la competenza maggiormente sviluppata è quella collaborativa, con una percentuale di scelta superiore all'85%,
- segue la competenza della creatività con una percentuale vicina al 79%,
- superiore di molto al 50% sono i valori registrati per le competenze di pensiero critico (69.5%), di *problem solving* integrato (67.1%) e la competenza strategica (53%),
- meno elevata, ma comunque significativa, la percentuale di chi ha dichiarato di aver sviluppato competenze di pensiero sistemico (39%) e competenze previsionali (34.1%),
- solo 2.4% non sa individuare quale competenza abbia sviluppato.

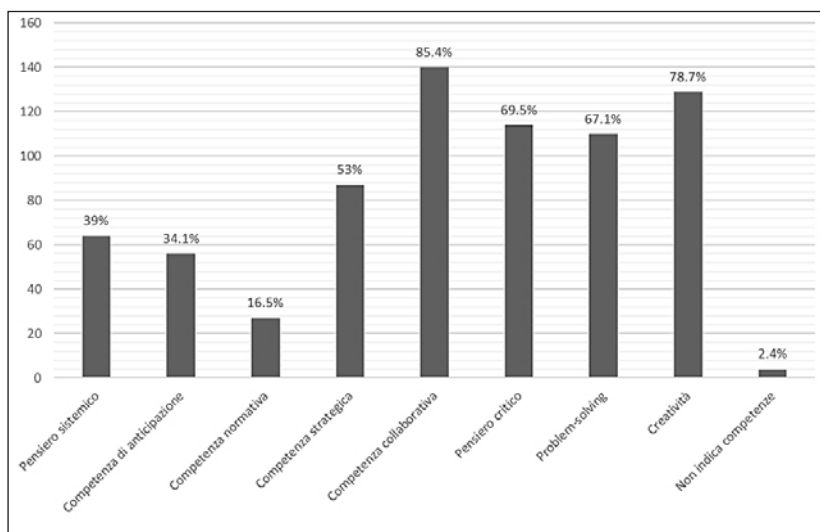


Fig. 4 – Competenze di sostenibilità che si pensa di aver sviluppato

4.3 Discussione sui risultati

I risultati ottenuti in seguito alla doppia somministrazione del questionario hanno messo in luce come, seppur percepiti convenzionalmente come molto importanti (oltre il 10% degli studenti che ha risposto al questionario ha dichiarato di partecipare e/o di aver partecipato agli scioperi per il clima e di sentirsi parte della cosiddetta "Generazione Greta"), i temi della sostenibilità non sempre sono conosciuti in maniera scientificamente corretta e nei loro aspetti più specifici e pratici: più spesso le informazioni acquisite tramite i media non rispondono ai reali bisogni di conoscenza delle fasce più giovani della popolazione.

Gli esiti del caso descritto evidenziano, dunque, che:

- a prescindere dalla potenziale professione che si svolgerà in futuro (la nostra ricerca empirica ha coinvolto, è opportuno in questa sede ricordarlo, i frequentanti del corso di laurea triennale in Lettere), gli studenti universitari avvertono come rilevante la conoscenza di temi e questioni della sostenibilità rispetto alla loro condizione personale ma anche rispetto al ruolo professionale che in futuro svolgeranno;
- anche a livello universitario, un'educazione allo sviluppo sostenibile basata sull'apprendimento attivo, per problemi, capace di innescare pensiero critico e sistemico, che punta sullo sviluppo di competenze trasversali e di sostenibilità, può avere un ruolo insostituibile e prevalentemente positivo nel favorire l'applicazione diretta, la valorizzazione e l'utilizzo della conoscenza acquisita a vantaggio della definizione e della messa a punto di soluzioni per la sostenibilità della comunità di riferimento, in questo caso della comunità dell'Università di Bari.

Gli studenti a cui è data l'opportunità di vivere esperienze educative di questo tipo si ritiene, dunque, che possano avere maggiori condizioni per sviluppare alcune competenze trasversali che sono, oggi più che mai, da un lato richieste dal mondo del lavoro e dall'altro ritenute indispensabili per poter esercitare appieno una cittadinanza sostenibile e globale. Gli stessi studenti hanno, inoltre, una più ampia possibilità di imparare ad essere capaci di futuro e «contribuire all'emergere di un nuovo modo di pensare che faccia da sfondo a un agire ispirato dal principio di abitare con saggezza la Terra» (Mortari, 2018).

8. Conclusioni

La pandemia ha avuto e avrà, sulla vita delle istituzioni, delle società e di ciascuno di noi, impatti che non possiamo prevedere. Abbiamo però la certezza che il futuro ci chiede un cambiamento e ci chiama ad un rinnovato impegno che invita la pedagogia, il mondo dell'educazione e le università a ripensarsi, recuperando il proprio ruolo e la propria natura politica e civica, partendo dalla sostenibilità. Maggiore e più celere consapevolezza si avrà di questo ruolo, maggiore e più significativo cambiamento si potrà generare.

Come abbiamo avuto modo di vedere nel corso del presente lavoro, il cambiamento educativo e di mentalità auspicato e non più procrastinabile chiede di re-immaginare i percorsi formativi proposti dagli istituti di istruzione superiore non solo nei loro programmi ma anche e soprattutto nel modo in cui si fa didattica, anche per fare in modo che le università recuperino il proprio ruolo educativo, col tempo andato parzialmente perduto. Il costrutto di competenza assume, in questo contesto, come ben evidenzia la ricerca empirica proposta che ha coinvolto gli studenti di Lettere dell'Università di Bari, importanza cruciale, soprattutto se si riconosce il suo valore trasversale, oltre che disciplinare, e se si propongono percorsi costruiti sulla consapevolezza che proprio le competenze trasversali e di sostenibilità possono essere veicolo perché ciascuno comprenda: il proprio ruolo personale e professionale nel mondo, le conseguenze delle proprie azioni, l'importanza di prendere decisioni non eludendo i principi di giustizia e di solidarietà intergenerazionale oltre che internazionale.

Sempre più consapevoli dell'importanza di conoscere la sostenibilità e sviluppare competenze ad essa legate, gli studenti chiedono oggi all'università di ripensare le proprie architetture in risposta agli stimoli sempre nuovi provenienti


da questioni e problemi costantemente mutevoli, riscoprendo la propria vocazione a «formare negli individui non semplicemente le chiavi per apprendere staticamente, ma per apprendere ad apprendere, evolutivamente» (Bocchi e Ceruti, 2004, 17).

Un'università sostenibile, capace di essere spazio di creatività e di elaborazione del sapere, «luogo pulsante del vivere civile, della produzione e della trasmissione di saperi; del pensiero critico e della responsabilità; officina di idee e di formazione di professionisti competenti, di cittadini consapevoli, di donne e uomini liberi e curiosi [...] è – quella – per cui vale la pena battersi» (Montedoro & Pasqui, 2020, p. 70).

Riferimenti bibliografici

- Arnold, R., & Lermen, M. (2005). *Didaktik des E-Learning*. Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Barrows, H.S., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competences for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8, 416-430.
- Baumann, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bologna, G. (2018). È possibile lo sviluppo sostenibile nell'Antropocene? In Von Weizsacker, E.U., Wijkman, A., *Come On! Come fermare la distruzione del pianeta*. Firenze: Giunti, 19-48.
- Calvano, G. (2021). The third mission that looks to the future: for a sustainable, transformative, civic university. *Formazione Lavoro Persona*, 33, 75-89.
- Calvano, G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche*. Roma: Aracne.
- Calvano, G., Paletta, A., & Bonoli, A. (2019). How the structures of a Green Campus promote the development of sustainability competences. The experience of the University of Bologna. In Leal Filho, W., Bardi, U. (Eds.). *Sustainability on University Campuses: Learning, Skills Building and Best Practices*. Cham: Springer, 31-44.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative*, Bologna: il Mulino.
- CRUI (2019). *Le Università per la Sostenibilità*. Udine: Forum.
- Derrida, J., & Rovatti P.A. (2002), *L'Università senza condizione*. Milano: Raffaello Cortina
- Fedeeva, Z., & Mochizuki, Y. (2010). Higher education for today and tomorrow: university appraisal for diversity, innovation and change towards sustainable development. *Sustainability Science*, 5, 249-256.
- Fien, J., & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. Tilbury, D., Stevenson, R.B., Fien, J., Schreuder, D. (Eds.). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*, IUCN, Gland, Cambridge, 1-12.
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*, Roma-Bari: Laterza.
- Guzman-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward the transformative university. *Higher Education*, 71, 667-679.
- Leal Filho, W., Muthu, N., Edwin, G., & Sima, M. (2015). *Implementing Campus Greening Initiatives: Approaches, Methods and Perspectives*. Cham: Springer International Publishing.
- Leicht, A., Heiss J., & Byun, W.J. (eds.) (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Unesco Publishing: Paris.
- Lotti, A. (ed.) (2007). *Apprendere per problemi*. Bari: Progedit.
- Magatti, M., & Giaccardi, C. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi!*. Feltrinelli: Milano.
- Makrakis, V. (2017). *Developing and validating a sustainability justice instrument to transform curriculum, learning and teaching*. 9th International Conference in Open & Distance Learning, November, Athens.

- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita & Pensiero.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX, n.1, 24-30.
- Montedoro, L., & Pasqui, G. (2020). *Università e cultura. Una scissione inevitabile?* Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 1, 17-18.
- Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouha, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhy, J., & Alba, D. (2017). Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development. A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 798-820.
- OECD (2005). *Definition and selection of key competences*. In <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Piza, V., Aparicio, J., Rodriguez, C., Marin, R., Beltran, J., & Bedolla, R. (2018). Sustainability in Higher Education: A Didactic Strategy for Environmental Mainstream. *Sustainability*, 10, 4556.
- Rychen, D. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. In Rychen, D., Salganik, L. (Eds.). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Cambridge/MA., Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber, 63-107.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44, 127-135.
- Sterling, S. (2011). Transformative Learning and Sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17-33.
- Sterling S. (2006). *Educazione sostenibile*. Cesena: Anima Mundi.
- Schwab, K., (2013). *The Global Competitiveness Report 2013-2014*. Switzerland: World Economic Forum.
- Stephens, J.C., Romàn, M., Graham, A.C., & Scholz, R.W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9, 317-338.
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: an Expert Review of Processes and Learning*. Paris: Unesco.
- Trencher, G., Rosenberg Daneri, D., McCormick, K., Terada, T., Peterson, J., Yarime, M., & Kiss, B. (2016). The role of students in the co-creation of transformational knowledge and sustainability experiments: experiences from Sweden, Japan and the USA. In Leal Filho, W., Brandli, L. (Eds.), *Engaging Stakeholders in Education for Sustainable Development at University Level*. Berlin: Springer.
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K.B., Doll, C.N., & Kraines, S.B. (2014). Beyond the third mission: exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41, 151-179.
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*, Paris: Unesco.
- Unesco (2009). *Unesco World Conference on Education for Sustainable Development: Bonn Declaration*. Paris: Unesco.
- Unesco (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme*. Paris: Unesco.
- United Nations (2015), *Transforming our World. The 2030 Agenda for sustainable development*. In <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Wals, A.E.J. (2015). *Beyond Unreasonable Doubt. Education and Learning for Socio-ecological Sustainability in the Anthropocene*. Wageningen University: Wageningen.
- Wals, A.E.J., & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3, 221-232.
- Wals, A.E.J. (2010). Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: steppingstones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11, 380-390.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203-213.



La teoria sociologica della triarticolazione dell'organismo sociale
ideata da Steiner: teoria attuale o sorpassata
nell'odierna realtà dei contesti sociali?

Steiner's sociological theory of the threefold social order:
current or outdated in contemporary social contexts?

Fausto Finazzi

Università Niccolò Cusano – Telematica Roma – fausto.finazzi@unicusano.it

ABSTRACT

This paper examines Steiner's theory of the 'threefold social order', with the aim of evaluating its relevance and feasibility today. After describing Steiner's attitude and positions towards the economic, political and cultural problems of European society in his time, the analysis focuses on his proposals for the reorganization of the respective sectors, with an interpretative effort aimed at grasping his lines of argumentation. The system proposed by Steiner essentially provides for autonomous management of the economic, political-legal and school sectors. His proposals highlight the benefits that would derive from such a new social order. Greater effectiveness of the education system, safeguarding the dignity of the worker, and promoting individual capabilities are some of the advantages that he claims would derive from this new structure. Finally, the study attempts to make an overall assessment of the theses defended by Steiner in relation to our current era, although with an awareness that the debate remains open.

Il presente lavoro di ricerca prende in esame la teoria steineriana della triarticolazione dell'organismo sociale con l'intento di valutarne attualità e realizzabilità. Dopo uno sguardo all'atteggiamento assunto da Rudolf Steiner di fronte ai problemi economici, politici e culturali della società europea a lui contemporanea e alle sue prese di posizione, l'analisi si sofferma sulle sue proposte di riorganizzazione dei rispettivi settori, con uno sforzo interpretativo volto a coglierne i termini esatti. Il sistema proposto da Steiner prevede sostanzialmente una gestione autonoma del settore economico, di quello politico-giuridico e di quello scolastico, e nel far questo mette in risalto i benefici che deriverebbero da un simile nuovo assetto sociale. Maggiore efficacia del sistema di istruzione, salvaguardia della dignità del lavoratore, valorizzazione delle attitudini individuali sono alcuni dei vantaggi che deriverebbero da quel nuovo assetto. L'indagine svolta tenta infine di fare un bilancio delle tesi difese da Steiner in relazione all'epoca in cui viviamo, pur nella consapevolezza che il dibattito rimanere aperto.

KEYWORDS

Rudolf Steiner, Threefold social order, Capitalist economic system, Public education system, Self-management of the school sector.

Rudolf Steiner, Triarticolazione dell'organismo sociale, Sistema economico capitalistico, Sistema di istruzione pubblica, Autogestione del settore scolastico.

Premessa

Per comprendere le argomentazioni sviluppate da Rudolf Steiner (1861-1925) può essere utile un cenno al contesto storico e culturale nel quale si è trovato a riflettere ed operare.

Dopo aver concluso i suoi studi liceali di indirizzo tecnico-scientifico, egli proseguì la sua formazione al Politecnico di Vienna ma sentendosi in realtà più attratto dagli studi umanistici, che coltivò per conto proprio leggendo le opere filosofiche dell'idealismo tedesco. Interruppe i suoi studi curriculari nel 1883 e, per sostenersi economicamente, svolse a Vienna l'attività di precettore privato. Nel frattempo aveva avuto occasione di conoscere un professore di storia della letteratura, Karl Julius Schröer, il quale lo aveva introdotto alla lettura degli scritti di Goethe, e successivamente gli aveva proposto una collaborazione scientifica. Fu così che lo Steiner ottenne di poter attendere alla edizione degli scritti goethiani sulla natura e, per far questo, si recò nella città di Weimar prendendo servizio come archivista presso l'Archivio Goethe-Schiller, servizio che si protrasse dal 1890 al 1896. Frutto di queste ricerche fu anche il suo libro *La concezione goethiana del mondo*, del 1897, di carattere filosofico (Ullrich, 2013, pp. 13-29)

È nel 1897 che si trasferisce nell'ormai popolosa e industrializzata Berlino, ove scrive per la "Rivista di letteratura", svolge il ruolo di insegnante presso la "Scuola per la formazione dei lavoratori" e aderisce a due associazioni culturali per le quali tiene conferenze su questioni filosofiche. Ma si metterà maggiormente in luce come oratore e divulgatore di idee personali quando viene invitato a tenere due conferenze su Nietzsche e Goethe presso la Società teosofica tedesca, alle quali ne seguiranno molte altre su argomenti religiosi e connessi alla spiritualità. Negli anni successivi Steiner entrò a far parte della stessa Società teosofica, precisamente nel 1902, diventando poi, nello stesso anno, segretario generale della sezione tedesca. In questo periodo egli impresso al movimento teosofico un forte sviluppo, sia in termini di iscritti alla sezione tedesca, sia dal punto di vista dell'ampliamento dei contenuti dottrinali. Le interpretazioni date da Steiner, tuttavia, provocarono una insanabile frattura, nel 1912, con la Società teosofica mondiale, a tal punto che nel dicembre 1912 lo stesso Steiner diede vita a Colonia ad una nuova associazione, denominata Società antroposofica, nella quale confluì la stragrande maggioranza degli iscritti alla sezione teosofica tedesca. Era nata, così, la "Scienza dello spirito antroposofica", posta da Steiner alla base del suo nuovo movimento. Intorno al 1914 la sede del movimento antroposofico venne trasferita da Berlino a Dornach, vicino a Basilea, dove sarebbe sorto, qualche anno più tardi, il famoso edificio detto Goetheanum e dove Steiner poté contare per svolgere il

suo lavoro, come del resto aveva già fatto negli anni precedenti, sul valido aiuto della sua seconda moglie, Marie von Sivers (Ullrich, 2013, pp. 29-49).

La società con la quale dovette confrontarsi il filosofo-teosofo è, come noto, quella del primo Novecento, ma le conclusioni cui è giunto, in questo come in altri campi, sono da lui considerate come valide in ogni tempo.

Egli ha vissuto direttamente la tragedia della prima guerra mondiale e le sue riflessioni sono scaturite dalla sua osservazione delle inefficienze e contraddizioni della politica, soprattutto dell'Europa centrale, del suo tempo. Dalle riflessioni puramente filosofiche compiute nella sua opera *Filosofia della libertà* (1894) è passato a ragionare – in prospettiva pratica – sulle possibilità che i popoli del suo tempo avevano a disposizione per sfuggire ai flagelli, oltre che della guerra, dell'analfabetismo, dell'indigenza, dell'ineguaglianza. Così come ha dedicato molto del suo tempo a progettare le soluzioni possibili nel campo dell'istruzione, sia nella prospettiva teorica che in quella concreta della sua Libera Scuola Waldorf, si è posto altresì il problema di ricercare, con un impegno non limitato alla sola speculazione teorica ma anche alla divulgazione di proposte per mezzo in primo luogo del suo scritto *I punti essenziali della questione sociale*, vie d'uscita al disagio sociale provocato dai problemi indotti dalla situazione storica.

La sua è l'epoca del pensiero positivista, ma anche del marxismo e delle teorie economiche a questo contrapposte, del progresso scientifico e tecnologico, che proprio in quel tempo conosceva una improvvisa accelerazione, della *belle époque* e delle avanguardie artistiche, insomma un clima culturale e sociale fervido e mutato rispetto al passato.

È compito degli studiosi ripercorrere ancora una volta l'evoluzione del pensiero steineriano alla ricerca di quanto può oggi rivelarsi valido o per lo meno chiarificante, sia sul piano sociologico che su quello dell'organizzazione culturale ed economica di una società.

1. La questione sociale come problema economico, politico-giuridico e culturale

Guerra, povertà, analfabetismo, disuguaglianze sociali sono problemi non solo di un'epoca particolare, ma di tutte le epoche e di tutte le società umane. Proprio per questo la riflessione compiuta da Steiner è, da questo punto di vista, universale ed espressione di una esigenza di giustizia avvertita in ogni tempo. Il suo progetto al riguardo trova però l'occasione più propizia per manifestarsi a ridosso della prima guerra mondiale, quando ci si è domandato con maggiore insistenza quali possono essere le cause che spingono l'umanità verso una catastrofe di proporzioni così immani.

Steiner è consapevole che la società europea del suo tempo è afflitta da un profondo disagio sociale e che molti, sia politici sia filosofi, tentano di proporre una soluzione. Ed è altresì consapevole che, se una soluzione perfetta dei problemi non può essere trovata, può tuttavia essere suggerita una via di uscita non necessariamente utopistica. Prende corpo, allora, il suo scritto *I punti essenziali della questione sociale*, pubblicato nel 1919, nel quale egli espone le linee essenziali della sua proposta.

Una delle sue aspirazioni era anzitutto quella di ottenere la realizzazione del suo progetto nelle regioni tedesche e dell'Europa centrale, come quella del Württemberg o quella dell'Alta Slesia. A tale scopo tentò, in un primo tempo, di incontrare alcune personalità politiche influenti del suo tempo per esporre loro il suo programma e, in seguito, pubblicando alcuni scritti, tra i quali il summenzio-

nato libro, che poi fu letto, ma non seguito, sia da rappresentanti della classe lavoratrice che da alcuni esponenti della classe politica (Bouchet, 2007, pp. 57-60).

Per Steiner la vita culturale prodotta dalla modernità è sottoposta ad un pesante influsso da parte dello Stato e dei poteri economici. Ne è prova – a suo parere – il fatto che già quando si è giovani si frequenta una scuola che viene gestita dallo Stato e si riceve una istruzione la cui qualità e durata dipendono in grande misura dalle condizioni economico-sociali e culturali in cui ci si è trovati a nascere e a crescere.

Se si guarda in prospettiva storica all'evoluzione che ha caratterizzato l'umanità si può notare che l'istruzione e anche la vita culturale pubblica sono state progressivamente sottratte alle autorità che le controllavano e affidate alla responsabilità dello Stato allo scopo di preparare le condizioni favorevoli ad un progresso civile. Questo processo, tuttavia, ha esaurito per Steiner la sua funzione ed è giunto il momento di introdurre una riforma. Si tratta, nell'ambito dell'organismo sociale, di conferire piena autogestione all'istruzione e al settore culturale in genere. In particolare la scuola e l'insegnamento dovranno essere affidati a coloro che sono di fatto impegnati quotidianamente in questo settore. Ciò significa che, accanto all'attività normalmente svolta, gli insegnanti dovranno dedicare una parte del loro tempo all'amministrazione della scuola (Steiner, 2017b, p. 10). Per conseguenza anche i piani di studio dei vari tipi di scuole saranno decisi da loro.

Ciò trova riscontro anche nella concreta vicenda vissuta da Steiner nel fondare la scuola Waldorf¹. Nel momento in cui si è proceduto all'avvio della scuola Steiner, il fondatore, ha dovuto fare i conti con i programmi scolastici ufficiali e i loro contenuti. Non ci si è potuti muovere esclusivamente in base alla propria creatività e ai propri progetti. E questo perché si è dovuto tener conto di esigenze reali che non potevano essere trascurate: bisognava infatti considerare, ad esempio, l'ipotesi che qualche allievo, una volta iniziato e in parte seguito il percorso scolastico nella scuola steineriana, si fosse dovuto trasferire altrove; gli si doveva per conseguenza necessariamente impartire una preparazione che gli consentisse di continuare gli studi nella scuola statale. Un problema analogo si sarebbe presentato nel caso in cui un allievo, dopo aver frequentato per un certo tempo la scuola di un'altra località, si fosse trovato successivamente a doversi inserire in una delle classi della scuola Waldorf di Stoccarda. Oltre che con la realtà dei programmi stabiliti dallo Stato Steiner ha dovuto confrontarsi anche con quelli che erano i principi del sistema di istruzione concepiti da lui medesimo e che dovevano trovare realizzazione senza essere traditi.

Un principio fondamentale per Steiner era che le mete dell'insegnamento, conformi allo stato di progressione dello sviluppo degli allievi, dovessero essere decise da coloro che nel sistema di insegnamento erano effettivamente inseriti e non da funzionari statali esterni ed estranei a tale sistema. In altri termini i docenti non si dovevano vedere imposti programmi di insegnamento e metodi educativi stabiliti altrove.

Un altro principio per Steiner consisteva nel fatto che la gestione della scuola avrebbe dovuto assumere forma "gerarchica" e che si sarebbero dedicati a tale gestione quegli insegnanti che avevano un carico didattico più contenuto. La struttura gerarchica, però, non doveva essere l'effetto di una imposizione, ma nascere

1 Si tratta di una scuola (elementari, medie inferiori, medie superiori, per un totale di dodici anni) fondata a Stoccarda nel 1919 per i figli degli operai e degli impiegati della fabbrica di sigarette Waldorf-Astoria. Progetto e direzione della scuola vennero affidati a Steiner da un imprenditore, membro della Società antroposofica (Ullrich, 2014, p. 81).

quasi naturalmente, come fatto spontaneo, per l'autorità acquisita con il loro impegno dai docenti più dotati e perciò più stimati.

La applicazione di questi principi e in generale il funzionamento della scuola steineriana si sono dimostrati effettivamente realizzabili e non hanno dato luogo a particolari problemi (Steiner, 2016).

Si può aggiungere che alla "vecchia pedagogia normativa" Steiner vuole sostituire una metodologia dell'insegnamento definibile piuttosto come arte. In altri termini, la pedagogia non dovrà più configurarsi come una "scienza normativa astratta" bensì, piuttosto, come un'arte basata su una conoscenza profonda da parte del docente dell'uomo in divenire, cioè del fanciullo che attraversa le varie fasi dello sviluppo (Steiner, 2006, pp. 198-202).

Se si passa dal settore culturale a quello economico, anche in questo campo emerge l'esigenza di apportare innovazioni.

Preso atto del fatto che, a seguito di un processo storico che ha visto succedersi, secondo Steiner, economie di corte, economie comunali ed economie nazionali, ci si trova oggi a vivere in una economia di scala mondiale, è tuttavia per Steiner impossibile dare vita ad una astratta comunità economica mondiale. Nel corso del tempo si sono venute formando le comunità nazionali o statali per effetto di impulsi e forze sicuramente, almeno in parte, non riconducibili ai soli fattori economici. Il fatto che esse si siano trasformate in comunità prevalentemente di carattere economico è all'origine della attuale catastrofe moderna. Si tratta allora di cercare soluzioni. Poiché la vita economica per sua natura tende a svolgersi, a giudizio di Steiner, secondo una linea indipendente dai condizionamenti operati dallo Stato e dalle sue istituzioni, la soluzione può essere cercata nella costituzione di associazioni formate da produttori, commercianti e consumatori le quali agiscano secondo prospettive esclusivamente economiche.

Con ciò si potrà ottenere che la produzione, la circolazione e il consumo dei beni non siano più regolati da leggi statali, bensì da uomini che conducono trattative tra di loro (o tra associazioni), spinti soltanto dai loro reali e attuali interessi economici. Risulterà così superata anche la funzione che nel mondo moderno viene usualmente attribuita ai sindacati (Steiner, 2017b, pp. 15-16).

Il dibattito che si viene svolgendo sul tema delle disuguaglianze sociali e che tiene periodicamente occupati politici, analisti, studiosi, giornalisti è per Steiner il prodotto di vedute e prese di posizione generate non da dirette esperienze di vita, come potrebbe avvenire attraverso le proposte associazioni, ma da interessi di classe o di altro tipo. Steiner chiarisce in che modo dalla struttura associativa dell'economia possano derivare benefici, oltre che per gli altri attori dell'organismo sociale, per i lavoratori. In particolare, "la struttura associativa del corpo economico porterà il lavoratore a vivere relazioni che, nel suo rapporto col dirigente aziendale, presenteranno prospettive del tutto diverse da quelle attuali (che non lo rendono partecipe al risultato della produzione, ma solo avversario degli interessi dell'azienda). Grazie alle conoscenze acquisite con la sua posizione di consumatore, il lavoratore avrà interessi uguali e non contrari a quelli del suo dirigente nei riguardi del proprio ramo produttivo" (Steiner, 2017a, pp. 243-244).

Con riferimento alla vita culturale e a quella economica si sono focalizzate solo due parti dell'organizzazione sociale auspicata da Steiner. Se ne deve delineare una terza, con una propria amministrazione autonoma, al pari delle altre due: è la parte, per così dire, "statale" dell'organismo sociale. In essa, i cittadini maggiori possono esprimere il loro libero giudizio basato sui propri sentimenti e convincimenti. È parte politico-giuridica dello Stato, con la funzione di stabilire e regolare i diritti e i doveri degli uomini, i tempi e i modi del lavoro (Steiner, 2017b, p. 19)

Con riferimento a questi tre rami della vita di una collettività Steiner ha avuto occasione di precisare che non si tratta di creare tre distinti parlamenti, perché la presenza di un parlamento è prevista solo per l'ambito politico-giuridico, mentre le altre due aree possono gestirsi in altro modo e cioè in forme proprie, ad esempio mediante associazioni (Steiner, 2016, pp. 94, 99-104). Nelle conferenze incluse nella stessa opera Steiner avrà occasione di chiarire il concetto, rispondendo alle domande degli ascoltatori (conferenza del 26 aprile 1920, pp. 157-158).

Quanto alla triarticolazione dell'organismo sociale, mi si è obiettato che è uguale a quello che già sostenne Platone con la sua partizione della società umana nei ceti dei produttori, dei difensori e dei reggitori – così mi è stato detto. No davvero. È l'esatto contrario di quella suddivisione della società umana in produttori, difensori e reggitori di cui parlava Platone; egli suddivise infatti gli uomini in questi tre gruppi, e l'individuo apparteneva a uno soltanto di essi. Oggi non si tratta di una suddivisione degli uomini, ma del fatto che l'organizzazione si presenta come un'organizzazione triarticolata, ed ogni uomo, chi in un modo chi in un altro, è inserito con i propri interessi all'interno di tutte e tre le organizzazioni. Un uomo, poniamo, ha dei figli. Attraverso la scuola, di conseguenza, è inserito nell'organizzazione spirituale. Come ogni uomo che sia maggiorenne, è per principio inserito, da eguale fra eguali, nella organizzazione giuridica, indipendentemente da quello che è, dal fatto che svolga un lavoro diverso o una qualche diversa attività rispetto ad un altro. Ed è inserito nell'organizzazione economica: anche l'insegnante, dovendo pur mangiare e bere, appartiene all'organismo economico. Questo dunque è il punto: non sono suddivisi gli uomini, ma è articolato l'organismo sociale.

In conclusione per Steiner la vita dell'organismo sociale, nel suo complesso, scaturisce dalla collaborazione fra le tre parti, ciascuna delle quali contribuisce con un proprio apporto. Lo stimolo, poi, che deve essere dato agli uomini sin dall'età della loro formazione perché essi avvertano la necessità di una partecipazione a questo nuovo organismo sociale e la consapevolezza dell'esigenza di dare ad esso vita rientra tra i compiti dei quali è investita la scuola e l'educazione (Steiner, 2017b, p. 55).

2. Sistema economico e tutela della dignità del lavoratore

Il movimento sociale dei lavoratori, secondo Steiner, era rimasto sedotto dalle affermazioni della scienza economica che ai suoi tempi aveva visto un forte sviluppo e aveva contribuito a far maturare nei ceti subalterni una coscienza di classe. Il fatto è che le condizioni avevano permesso all'artigiano medievale di sentirsi pienamente inserito nella società in cui viveva sono venute meno. L'artigiano medievale trovava nel proprio mestiere la base oggettiva per sentirsi membro della società. Ma quando gli è stato sottratto il lavoro artigiano ed è stato messo a lavorare alle catene di montaggio dell'industria capitalistica si è sentito privato della rappresentazione che aveva di sé stesso, con la conseguenza che è dovuto andare alla ricerca di una nuova rappresentazione di sé nel mondo per evitare l'annientamento della sua interiorità di essere umano. Il progresso della tecnica e il capitalismo non potevano fornirgli nulla di utile in proposito e allora si è rivolto al pensiero scientifico moderno. Quelle radici ad un mondo spirituale, sulle quali poteva ancora fare assegnamento la classe dirigente, non potevano avere efficacia

per il proletariato. A questo mancava sempre un “contenuto di coscienza” che gli potesse offrire una ragione di vita (Steiner, 2017b, p. 32).

Da parte sua la classe dirigente non ha saputo offrire al proletario nulla che potesse costituire un punto di appoggio per la sua coscienza, “qualcosa che potesse dargli un sostegno per l’anima”. Da ciò è conseguito che ha preso sempre maggior vigore uno scontro di classe, un’incomprensione tra classi sociali.

Dal momento in cui il proletariato è stato assorbito e annientato dentro l’ingranaggio della macchina capitalistica esso è andato alla ricerca di un nuovo sentimento della sua dignità umana, ma non l’ha potuto trovare se non nella coscienza di classe giungendo a pensare che l’unica via possibile per realizzare la giustizia sociale ed una pacifica convivenza sociale fosse la socializzazione dei mezzi di produzione o la proprietà comune di essi (Steiner, 2017b, p. 46).

Seguendo la logica di Steiner il sistema economico, così come quello politico-giuridico e quello culturale e spirituale, devono potersi gestire autonomamente. Tali strutture saranno dotate di corpi rappresentativi al fine di garantirne vita e operatività.² È evidente che è necessaria una rete di rapporti tra queste differenti strutture dell’organismo sociale. Tale collaborazione si svolgerà tra le “direzioni” del corpo giuridico e di quello economico “press’a poco come al presente si svolgono i rapporti fra governi di Stati sovrani”. Peraltro, la vita economica di una popolazione dipende sia dalle condizioni naturali dei luoghi, sia dalle regole poste dallo Stato politico per disciplinare i rapporti giuridici tra persone e gruppi di individui dediti all’economia (Steiner, 2017b, p. 63). Gli abitanti di un territorio devono fare i conti, anzitutto, con le risorse naturali che esso offre per potersi garantire la sopravvivenza o per migliorare il tenore di vita, ma svolgere un’attività economica che implichi rapporti tra uomini o gruppi significa anche sottostare alle norme di pacifica e dignitosa convivenza sociale.

Per Steiner una cosa è la produzione, il commercio e il consumo di merci. Altra cosa è lo scambio di merci contro diritti. La prima situazione dà luogo a rapporti tra persone perfettamente legittimi e approvabili. Io compro un oggetto e offro in cambio la mia merce (il denaro). Ma se la relazione stabilita fra due soggetti determina un rapporto di dipendenza tra uomo e uomo, allora si è in tutt’altra si-

2 Tali affermazioni inducono il lettore a porsi la domanda, sostanzialmente già incontrata, alla quale Steiner risponde con nuove considerazioni. Gli uomini che andranno a far parte di questi due diversi apparati di organi potranno essere i medesimi o è prevista una linea di confine invalicabile che coinvolge anche i singoli individui? Riguardo a questo interrogativo, fondamentale per molti versi, lo Steiner si esprime in questi termini: “Il punto di vista che qui viene prospettato circa la assoluta separazione dello Stato politico dal campo economico risiede nella vita *reale* dell’uomo. Non così il punto di vista di chi vuole riunire la vita giuridica e quella economica. Gli uomini che si trovano nella vita economica hanno naturalmente il senso della giustizia, ma essi cureranno la legislazione e l’amministrazione della giustizia ispirandosi soltanto a tale coscienza e *non* agli interessi economici, quando ne avranno da giudicare nello Stato politico che, come tale, non abbia alcuna parte nella vita economica.” V. R. Steiner, *I punti essenziali della questione sociale*, cit., p. 62. E più oltre (pp. 66-67): “Quando simili associazioni economiche potranno far valere i loro interessi economici nei corpi rappresentativi ed amministrativi dell’organizzazione economica, esse non svilupperanno più l’impulso a intromettersi nella direzione legislativa o amministrativa dello Stato politico (per esempio, come lega degli agricoltori, come partito industriale, come socialdemocrazia economica), per cercarvi ciò che non è loro possibile ottenere in seno alla vita economica. E quando lo Stato politico non s’immischierà in nessuno dei rami economici, esso creerà soltanto dei provvedimenti sorgenti dal senso di giustizia degli uomini che ne fanno parte. Anche se, come è naturale, nella rappresentanza dello Stato politico si trovano le stesse persone impegnate nella vita economica, data la radicale separazione della vita economica da quella politica, non si potrà verificare un’influenza della prima sulla seconda, che danneggi la salute dell’organismo sociale, come può accadere se l’organizzazione politica stessa dello Stato si occupa dei diversi rami della vita economica, e se i rappresentanti di questa votano le leggi ispirandosi ai loro interessi economici”.

tuazione. Il rischio è che il diritto diventi esso stesso merce, che sia declassato a merce di scambio, che riceva un trattamento diverso da quello che gli spetterebbe (Steiner, 2017b, p. 65).

È prassi abituale nel sistema economico capitalistico che il datore di lavoro comperi la prestazione del lavoratore come fosse una qualunque merce che si scambia sul mercato della domanda e dell'offerta.

L'organizzazione giuridica di una società deve farsi secondo ciò che la coscienza giuridica, il senso di giustizia impone per i rapporti tra uomini o gruppi di persone. Allo stesso modo l'organizzazione economica si preoccupa di riunire in associazioni le persone che hanno interessi o bisogni comuni, siano essi di consumo, professionali o di altro tipo. Queste ultime mettono in moto tutto il meccanismo economico dando impulso alla circolazione dei servizi e delle merci.

Ciò che mette in pericolo la convivenza pacifica di popoli e società e che è stato determinato da un inesorabile processo storico, caratterizzato dalle nuove tecnologie e dalla forma economica capitalistica, deve essere ricondotto alla riduzione a merci dei diritti e della forza lavoro umana (reificazione). Insomma, l'economia ha invaso indebitamente campi riservati alla competenza dello Stato politico.

Il valore delle merci e quindi il tipo di produzione possibile dipendono non solo dalla difficoltà di reperire le materie prime, dalle tecnologie, dai mercati, dai modi di produzione, dal prezzo del lavoro, ecc., ma anche dalla quantità di lavoro che l'ordinamento giuridico rende disponibile. In altre parole, la quantità di lavoro permessa dallo Stato politico influenza il tipo di produzione e di conseguenza il valore delle merci prodotte; è noto che determinate merci richiedono maggiore lavorazione rispetto ad altre. La quantità di lavoro permessa, in definitiva, condiziona anche l'entità del benessere economico che una società ricava dalle attività economiche.

Solo una decisione affidata alla coscienza giuridica, come si è già detto, può assicurare la dignità del lavoratore. Tuttavia, per non ridurre eccessivamente la prosperità economica, l'ordinamento giuridico può aumentare la quantità del lavoro consentita, ma ciò solo in base a una ponderata valutazione (Steiner, 2017b, pp. 71-72).

3. Regime del settore culturale in particolare

A proposito del settore nel quale si realizza la vita culturale di un popolo Steiner parla di vita spirituale con ciò intendendo tutte le manifestazioni che derivano "dalle attitudini individuali di ogni singolo uomo" e che rappresentano una componente di ciò che viene prodotto da una comunità socialmente organizzata.

Queste attività individuali non devono essere condizionate né dallo Stato né dal sistema economico e, proprio in quanto svincolate da ogni dipendenza, devono risultare libere. Ciò finora non accade perché, anche se si pone con sempre più forza nel dibattito pubblico l'esigenza della libertà della scienza e dell'insegnamento, di fatto entrambe le attività sono lasciate all'amministrazione dello Stato. Vi sono alcuni saperi, alcune discipline, alcuni rami dello scibile, che risentono in misura minore di questa influenza, di questo condizionamento: è il caso, ad esempio, della matematica o della fisica e delle loro conquiste teoriche. Ma in generale è vero il contrario; ciò è del tutto evidente per materie come la storia e le scienze umane, le quali sono più strettamente intrecciate con l'andamento storico dell'evoluzione connessa al governo di uno Stato e, in ultima analisi, con gli interessi delle classi dirigenti (Steiner, 2017b, pp. 73-74).

Per Steiner va rilevato che arte, scienza, filosofia e quanto ad esse collegato, devono godere di una posizione di assoluta indipendenza, perché altrimenti esse risulteranno subordinate ai bisogni dello Stato. Il socialismo ha svolto una funzione meritevole nella misura in cui ha preteso che la religione diventasse un affare privato di fronte a Stato ed economia, ma ha compiuto un errore quando ha preteso che la religione non fosse necessaria per la esistenza stessa di una comunità organizzata.

Steiner affronta anche la questione della retribuzione che i lavoratori del settore culturale devono percepire per vivere e poter svolgere il proprio lavoro in autonomia. Questi lavoratori potranno contare sul “libero compenso” offerto da coloro che beneficiano delle loro prestazioni. Ed è previsto che chi non ricavi da questa fonte quanto richiesto per la propria sussistenza possa transitare nel campo politico o in quello economico. D’altro canto, il diritto di imporre tasse appartiene allo Stato politico ed esso potrà esercitare questo diritto per provvedere al suo mantenimento ed assicurarne così la sua esistenza.

Va inoltre precisato che sia nel settore culturale, sia in quello economico non ci dovrà essere alcun parlamento. Inoltre le questioni che concernono la scuola saranno affrontate non per mezzo di provvedimenti statali, quindi politico-giuridici, bensì grazie alla gestione diretta da parte di coloro che nella scuola svolgono la loro attività, quindi da parte degli insegnanti. Ad essi, dunque, sarà affidato il compito di stabilire che cosa e come insegnare. Essi saranno i protagonisti della vita culturale della popolazione e come tali ne decideranno l’andamento. Proprio in quanto spetterà a loro di formare il capitale umano, essi influiranno in ultima analisi anche sul versante dello Stato e dell’economia, creando le competenze necessarie (Steiner, 2006, pp. 69-71).

Da qualche parte in Europa nel secolo diciottesimo, osserva Steiner, sono stati proclamati gli ideali di libertà, uguaglianza e fraternità per la nuova forma di ordinamento sociale che si voleva istituire. Sono però state sollevate da parte di “acuti pensatori” anche riserve riguardo alla realizzabilità di tali ideali, soprattutto per ciò che concerne la compatibilità tra uguaglianza e libertà. La realizzabilità di tali ideali è pensabile per Steiner solo se associata ad una visione triarticolata dell’organismo sociale. Ogni contraddizione, ogni incompatibilità tra questi tre valori si dissolverà solo nel momento in cui si rinuncerà a credere che uno Stato possa affermarsi esclusivamente nella forma di Stato unico. Si diraderanno le ombre quando si comprenderà che “la cooperazione degli uomini nella *vita economica* deve fondarsi su quella fratellanza che sorge dalle associazioni”, che “nel sistema del *diritto pubblico* che concerne i rapporti puramente umani da persona a persona, si tratterà di mirare alla realizzazione dell’idea di uguaglianza”, che “nel campo spirituale, che sta nell’organismo sociale in una relativa indipendenza, si mirerà a realizzare l’impulso della libertà” (Steiner, 2017b, pp. 79-80).

4. Valorizzazione delle capacità individuali *versus* capitalismo e proprietà collettiva dei mezzi di produzione

È opportuno tornare alla questione fondamentale: il diffondersi del capitalismo privato ha posto in condizione di oppressione il proletariato. Si è creata una situazione per la quale l’operaio deve badare al funzionamento dei meccanismi che permettono all’industria la produzione di merci, mentre il capitalista si muove nel sistema produttivo consapevole soltanto lui della funzione che la sua impresa svolge nell’economia della società. Per porre un freno a questo sistema che dis-

manizza l'operaio riducendolo a merce e rendendolo un ingranaggio di un meccanismo governato da altri, occorre che egli riacquisti la consapevolezza del "partecipare in intima concordia a un lavoro comune". Perché questo avvenga devono essere creati dei momenti di conversazione imprenditore-operai tali da permettere al lavoratore di comprendere che l'attività svolta dal capitalista si traduce in un beneficio per la società e quindi anche in un vantaggio per il lavoratore. Tali momenti di conversazione o di riunioni informative, che oggi potrebbero prendere il nome di "briefings", eviterebbero la spersonalizzazione del lavoratore. Ma questo è solo un aspetto di un rinnovamento più ampio che deve coinvolgere l'organismo sociale.

I pensatori socialisti hanno affermato che per superare lo stato di oppressione nel quale versano le fasce più povere della popolazione è necessario abolire la proprietà privata e sostituirla con la proprietà collettiva e, in particolare, con la proprietà collettiva dei mezzi di produzione. L'errore da loro commesso sta nel fatto che si suppone per forza di cose che l'organismo sociale sia una entità statica, immobile, e non qualcosa in continua trasformazione. All'opposto, invece, l'organismo sociale è una realtà *in fieri* e servono, se non delle soluzioni definitive, che non esistono, delle linee guida, delle direttive per lo sviluppo futuro nella giusta direzione.

Da ciò si deduce che è fondamentale per una società in continuo divenire lasciare al singolo la libertà di esprimere le sue attitudini individuali. E il ruolo svolto dalla proprietà privata è irrinunciabile per la libera disponibilità dei mezzi di produzione e, con ciò stesso, per la piena esplicazione delle facoltà individuali a beneficio degli interessi generali. Se l'individuo è messo nelle condizioni più propizie per far fruttare le sue propensioni naturali a vantaggio dell'economia, ciò non può che tradursi in un fatto positivo per la collettività. La tutela del diritto di proprietà per agevolare la libera iniziativa del privato non può che essere un bene per tutti.

Deve però essere fissato anche un limite, o più precisamente, una condizione. La libera disponibilità del capitale è auspicabile fintantoché si traduce in un vantaggio per la collettività. Nel momento in cui questo vantaggio viene a mancare non è più giustificata nemmeno la libera disposizione del capitale. In altri termini e più semplicemente: se chi dispone del capitale, grazie alla possibilità concessa ad altri di giudicare il valore di dette attitudini personali mediante una libera valutazione (che Steiner chiama "comprensione sociale"), viene a mancare o non è più ritenuto in grado di gestire il patrimonio a beneficio della società, è opportuno che venga privato di quella stessa disponibilità.

Le norme, già esistenti negli ordinamenti odierni, che tutelano la proprietà intellettuale solo per un certo tempo sono espressione di un principio che dovrebbe essere esteso a tutti i tipi di proprietà.

Il compito dello Stato politico è quello di provvedere a che, nel momento opportuno, il diritto di disporre del capitale passi a una persona o gruppo di persone che siano effettivamente idonee ad assicurare, grazie alle proprie doti personali, una gestione del patrimonio proficua nei confronti dell'organismo sociale. E l'impiego del profitto nell'impresa industriale deve seguire lo stesso destino del capitale di base, nel senso che deve essere utilizzato per allargare l'azienda di produzione, sempre che il medesimo o i medesimi capitalisti e imprenditori siano all'altezza di tale compito.

Sarà lo Stato giuridico a regolare la situazione facendo sì che il capitale possa passare sempre nelle mani più adatte. E questo per mezzo di disposizioni legislative *ad hoc*.

Secondo il sistema steineriano, d'altro canto, è previsto che chi è stato investito della possibilità di disporre di un capitale sia anche, in generale, riconosciuto idoneo a scegliere la persona o le persone che devono succedergli nella sua gestione (Steiner, 2017b, pp. 84-103).

È prevista anche l'ipotesi che l'imprenditore voglia trasmettere il patrimonio ai familiari o ai discendenti che siano privi delle necessarie attitudini a gestire il capitale nella maniera più congrua per gli interessi della società, ma che siano presentati come idonei a questo compito. In questo caso si prevede che sia lo "Stato politico" a mettere un argine, disponendo che dopo la morte di chi lascia l'eredità la proprietà passi nelle mani di una "corporazione dell'organizzazione spirituale", cioè ad una associazione, la quale sarà lei a decidere a quale persona debba essere destinata l'eredità (Steiner, 2017b, pp. 105-6).

È necessaria una distinzione. Le regole ora esposte riguardano capitali da una certa consistenza, che partano da un certo livello quantitativo e che siano stati accumulati grazie ai mezzi di produzione. Non rientrano nel circuito di "circolazione dei capitali" quei piccoli patrimoni che sono il frutto di risparmi derivanti da prestazioni del proprio lavoro. Essi rimangono di proprietà del titolare, salvo un interesse fissato dallo Stato giuridico e preteso da colui al quale i risparmi sono affidati per la loro gestione.

Steiner stabilisce il principio, conforme alla *coscienza giuridica* e agli interessi della collettività, secondo cui una cosa sono i profitti derivanti dall'impiego dei grandi mezzi di produzione, altra cosa, distinta, è il patrimonio acquisito per mezzo del lavoro personale, sia esso fisico o spirituale.

Qualora, poi, il titolare di un patrimonio frutto di risparmi decida di lasciarlo dopo la sua morte a qualcuno, si dovrà trattare di persona o persone produttive materialmente o spiritualmente e non di soggetti che vivano di rendita (Steiner, 2017b, pp. 103-4).

Il pensiero socialista ha immaginato una proprietà comune dei mezzi di produzione; secondo Steiner invece è auspicabile una circolazione di questi mezzi, in modo che essi cadano sempre nelle mani delle persone più adatte a gestirli in modo utile alla società.

Resta il problema del necessario finanziamento dell'organizzazione politica. Esso potrà essere risolto mediante imposte concordate tra i dirigenti del settore politico e quelli del settore economico. Per quanto riguarda il sostegno finanziario richiesto dall'organizzazione spirituale, cioè culturale, questo potrà trovare la sua fonte nei compensi offerti a seguito di "libera comprensione" vale a dire libera valutazione, da parte dei consociati, da parte di coloro che partecipano attivamente all'organismo sociale (Steiner, 2017b, p. 113).

A titolo orientativo e soltanto per suggerire una direzione nelle scelte che deve prendere l'organismo sociale Steiner propone che l'ammontare delle entrate destinate all'educazione sia deciso dall'amministrazione dell'organizzazione economica, così come allo Stato politico sia affidato il compito di fissare i diritti del singolo individuo, dal diritto all'educazione dei fanciulli a quello al sostentamento di vecchi, invalidi, vedove e infermi, dopo aver consultato l'organizzazione spirituale.

Ma la ricerca della maggiore equità possibile delle decisioni dovrà spettare sempre all'organismo sociale, attraverso una adeguata cooperazione delle sue tre parti costitutive, sostanzialmente indipendenti (Steiner, 2017b, p. 114).

L'attività giudiziaria sarà sottratta allo Stato per diventare di competenza dell'organizzazione spirituale, nel senso che la pronuncia delle sentenze sarà affidata a giudici scelti dall'amministrazione dell'organizzazione spirituale, la quale attingerà alle più disparate classi di professionisti intellettuali per nominare le persone

investite del potere giudicante. Giudici civili e penali, compiuto il loro periodo di mandato, faranno ritorno alle loro categorie professionali di origine. Ognuno potrà scegliersi la persona alla cui sentenza sottostare e, nei paesi con minoranze linguistiche, gli appartenenti a una certa nazionalità avrebbero la possibilità di adire un giudice del proprio popolo. All'esecuzione delle sentenze provvederebbe lo Stato politico (Steiner, 2017b, pp. 123-4).

La triarticolazione dell'organismo sociale comporterebbe anche una triarticolazione delle relazioni diplomatiche internazionali, nel senso che ciascuno dei tre settori (economico, politico, culturale) stabilirebbe una relazione indipendente con quello corrispondente dell'organismo sociale estero e ciò è ritenuto da Steiner possibile anche nel caso che le relazioni internazionali si stabiliscano "con altri organismi sociali che non abbiano ancora effettuato tale triarticolazione" (Steiner, 2017b, pp. 126-8).

Considerazioni finali

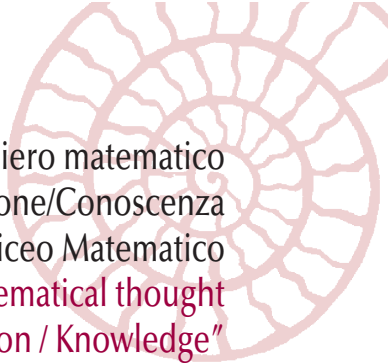
Si può affermare che finora non c'è mai stata una convinta e diffusa adesione alle tesi sostenute da Steiner sulla questione sociale, nonostante esse abbiano suscitato in molti il desiderio di leggere i testi nei quali sono state esposte e siano state da lui difese con dovizia di argomentazioni. L'effetto che le sue tesi hanno provocato sull'opinione pubblica a lui contemporanea è dimostrato dalla risonanza che esse hanno avuto nella stampa della sua epoca. Nei suoi scritti sono numerosi i riferimenti a concetti e opinioni espressi in opere di autori a lui contemporanei che lo Steiner conosce a fondo e controbatte, ma traspare pure una punta di autoreferenzialità. La sua visione della società è per certi versi seducente, ma il suo progetto implica una radicale trasformazione della società, difficilmente attuabile a breve termine.

Riferimenti bibliografici

- Bouchet, C. (2007). *Rudolf Steiner. La sua vita, il suo pensiero*. Torino: L'Età dell'Acquario.
- Steiner, R. (2006). *Cultura, politica, economia. Verso una triarticolazione dell'organismo sociale*. Monaco: Archiati Verlag.
- Steiner, R. (2014). *L'educazione, problema sociale. I retroscena spirituali, storici e sociali della pedagogia applicata nelle scuole steineriane*. Milano: Antroposofica.
- Steiner, R. (2016). *Dallo Stato unico all'Organismo sociale triarticolato*. Milano: Antroposofica.
- Steiner, R. (2017a). *Introduzione all'antroposofia*. Milano: Antroposofica.
- Steiner, R. (2017b). *I punti essenziali della questione sociale rispetto alle necessità della vita nel presente e nell'avvenire*. Milano: Antroposofica. (Ed. or. 1919)
- Steiner, R. (2020). *La filosofia della libertà. Linee fondamentali di una moderna concezione del mondo. Risultati di osservazione animica secondo il metodo scientifico*. Milano: Antroposofica. (Ed. or. 1894)
- Ullrich, H. (2013). *Rudolf Steiner*. Roma: Carocci.
- Ullrich, H. (2014). *Rudolf Steiner*. London-New York: Bloomsbury Academic.
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Weinheim: Beltz.

Epistemologie e didattiche
Epistemologies and didactics





Un approccio all'epistemologia del pensiero matematico
nell'intersezione Linguaggio/Comunicazione/Conoscenza
nel Liceo Matematico

An Epistemology Approach to mathematical thought
in the intersection "Language / Communication / Knowledge"
in the Italian Math High School

Nicolina Pastena

Università di Salerno - npastena@unisa.it

Francesco Saverio Tortoriello

Università di Salerno - fstortoriello@unisa.it

ABSTRACT

Scientific research on the epistemological foundations of mathematical thought represents, in the panorama of scientific theorizing, one of the themes of greatest interest, both for the definition of mathematical concepts and for the cognitive-symbolic specification that follows. One of the constants of the discourse in progress is represented by the dialectic that is established between "thinking" and "knowing" where thinking becomes the generative substrate of "knowledge" and "knowledge" the structural basis of "thought". This is true both in the structuring of "basic mathematical concepts" and in the structuring of the "mathematical thinking". From this point of view, a new vision of High School, is emerging: the Math High School. Here, the learning of mathematics follows the indications of an autopoietic and generative approach, more oriented towards the acquisition of strategic skills and creative problem solving. From a methodological point of view, the Capability approach provides a significant contribution to the evolution of the discourse. In this context, every "didactic action" is transformed into an act of perturbation, capable of generating new "objects" of knowledge through an autopoietic, hermeneutic-ideational process of new worlds. Here two different forms of learning are implemented (intentional learning and deep learning) which interact in a synergistic way influencing each other in a dialectical alternation of linear didactics (objects of knowledge) and non-linear didactics (ideational processes). Therefore, there is a need to overcome the dichotomy between the humanistic culture and the scientific culture within a critical thought capable of grasping the synthesis between imagination and rationality by approving a third culture, understood as a capable strategic action to ensure equal dignity to scientific and humanistic knowledge.

La ricerca scientifica sui fondamenti epistemologici del pensiero matematico rappresenta, nel panorama della teorizzazione scientifica uno dei temi di maggiore interesse, sia per la definizione dei concetti matematici, sia per la specificazione cognitivo-simbolica che ne consegue. Una delle costanti del discorso in atto è rappresentata dalla dialettica che si instaura tra il "pensare" e il "conoscere" laddove il "pensare" diventa il substrato generativo della "conoscenza" e la "conoscenza" la base strutturale del "pensiero". Ciò è vero sia nella strutturazione dei "concetti matematici di base" e sia nella struttu-

razione del “pensiero matematico”. In quest’ottica, si fa strada una nuova idea di Liceo, il Liceo Matematico, in cui l’apprendimento della matematica segue le indicazioni di un approccio autopoietico e generativo, più proteso verso l’acquisizione di capacità strategiche e di problem solving creativo. Dal punto di vista metodologico, un contributo notevole all’evoluzione del discorso in atto lo fornisce il Capability approach. In questo contesto, ogni “azione didattica” si trasforma in un atto di perturbazione, in grado di generare nuovi “oggetti” del sapere attraverso un processo autopoietico, ermetico-ideativo di nuovi mondi. Qui si mettono in atto due diverse forme di apprendimento (apprendimento intenzionale e apprendimento profondo) che interagiscono in maniera sinergica influenzandosi vicendevolmente in un’alternanza dialettica di didattiche lineari (oggetti del sapere) e di didattiche non lineari (processi ideativi). Si profila, dunque, l’esigenza di superare la dicotomia tra la cultura umanistica e la cultura scientifica all’interno di un pensiero critico in grado di cogliere la sintesi tra immaginazione e razionalità approdando a una terza cultura, intesa come azione strategica capace di assicurare pari dignità al sapere scientifico e a quello umanistico.

KEYWORDS

Epistemology, Mathematical Thought, Autopoiesis, Capability Approach, Math High School.

Epistemologia, Pensiero matematico, Autopoiesi, Capability Approach, Liceo matematico.

1. Il linguaggio matematico tra “pensiero” e “conoscenza” nel Liceo Matematico

La riflessione sulla natura dei *principi fondanti del linguaggio matematico* e di tutte le sue derivazioni rappresenta, senza ombra di dubbio, uno dei temi più interessanti e dibattuti, sia in relazione al carattere e alla specificazione dei *concetti matematici*, sia in relazione ai presupposti *cognitivo-simbolici* che ne definiscono e ne specificano la *struttura epistemologica*.

L’ordito concettuale che caratterizza ogni discorso sulla natura e sull’essenza del linguaggio matematico e, più nello specifico sulla nascita del *pensiero matematico*, non può non partire, in linea generale, da una sostanziale riflessione sull’essenza del “pensiero” e sull’ontologia della “conoscenza”.

La costante del rapporto tra il “pensare” e il “conoscere” ha sicuramente radici antiche e risiede, fondamentalmente, in un processo di continua e reiterata ri-problematizzazione e ri-specificazione della concettualità sottesa ai due termini. Tra il “pensare” e il “conoscere” s’instaura, in sintesi, un *circuito autoreferenziale*: per dirla con Giordano Bruno “*un recupero di cose antiche che ritornano*”, continuamente ri-problematizzate, confermate e poi nuovamente disconosciute, per poi ripresentarsi sotto forma di sempre *nuova conoscenza* (Minichiello, 2014).

Questa costante interazione, dunque, tra il “pensare” e il “conoscere” determina un processo estremamente dinamico, in virtù del quale non esiste, in linea di principio, una conoscenza universale, che possa essere considerata valida per principio assoluto, ma esiste, invece, un “conoscere” che viene continuamente (all’infinito) ri-problematizzato dal “pensiero”, generando sempre nuovi e mai prima sperimentati *mondi della conoscenza*.

Il pensiero, in sintesi, è il substrato generativo della conoscenza e la conoscenza, di contro, rappresenta la base strutturale del pensiero stesso. Questo bagaglio di riferimento epistemologico ci riporta, in maniera diretta, a riflettere sulla caratterizzazione dei *concetti matematici di base* e sul meccanismo di costruzione e di evoluzione del *pensiero matematico*. Si tratta qui di considerare l'*intelligenza matematica* spaziando oltre i confini fino ad ora indagati, ponendo l'attenzione sull'*interazione pensiero/conoscenza* e sulle *strategie cognitive* che essa inevitabilmente innesca. Uno dei più grandi dilemmi, nel campo della teoria dell'educazione, infatti, riguarda proprio l'*apprendimento della matematica* e i nuovi orizzonti perscrutabili con rinnovati riferimenti teorici; un nuovo modo, in sintesi, di concepire l'apprendimento in una *prospettiva metacognitiva* insolita, capace di indagare con maggiore perspicacia i meandri del labirinto della conoscenza concernente i meccanismi di apprendimento della matematica.

Oggi, a tal proposito, assistiamo da più parti a un'accesa discussione sul carattere dei *concetti matematici di base* e sulla successione analitico - critica tra *processi* e *oggetti*.

Nasce da questi presupposti la ferma convinzione dell'esigenza di una formazione scolastica finalizzata quanto più possibile allo sviluppo da parte dell'allievo di capacità critiche in grado di potenziare, al massimo livello possibile, l'attitudine alla ricerca scientifica.

La finalità educativa prioritaria del Liceo Matematico (Capone, Rogora, Tortoriello, 2017) trova, dunque, il suo nucleo fondante nella piena consapevolezza della stretta interconnessione sinergica tra temi di *natura umanistica* e speculazioni di *natura scientifica*. In particolare, questo traguardo è perseguibile solo nell'individuazione di una struttura scolastica nella quale menti maggiormente creative (ma proprio per questo apparentemente più deboli) possano trovare spazio per sviluppare al massimo livello possibile le loro potenzialità ed esprimere la propensione alla *creatività* e all'*arte*.

Questo traguardo educativo è possibile solo ampliando lo sguardo prospettico sui principi fondanti della matematica, assimilandola, al pari della filosofia, a una forma d'arte, in grado di favorire il collegamento ai sensi e all'armonia, piuttosto che evidenziarne la semplice riduzione a descrizioni di oggetti formali di un mondo ideale.

L'idea di un Liceo Matematico, inteso in quest'ottica, è quella di recuperare e valorizzare, nella caratterizzazione del proprio *dominio strategico-progettuale*, il contributo della teoria dell'*autopoiesi* e dei percorsi *generativo-creativi*, andando oltre la mera reiterazione di principi già affermati, indagando e sperimentando la possibilità di nuovi percorsi di riflessione. Il termine *autopoietico* sta qui a significare tutto ciò che riguarda la complessa rete di processi attraverso i quali la persona realizza i propri progetti di vita in determinati *domini di azione consensuale*.

Già Anna Sfard, da uno sguardo prospettico rivolto alla matematica (Sfard, 1991) pone l'accento sulla "*alternanza dialettica*" tra "processi" e "oggetti" del pensiero matematico, anticipando, per certi versi, la *natura autopoietica* della creazione dei domini matematici, laddove in un *circuito autoreferenziale* il "pensiero" (inteso come processo) innesca una ri-problematizzazione della "conoscenza" (intesa come oggetto) dando così vita a una nuova concezione (o visione) del fenomeno indagato. Il pensiero matematico assume qui una doppia direzionalità: da un lato, assume i termini della *creatività* e dell'*arte*; dall'altro, i termini della *scientificità* e dell'*oggettualità*.

La teoria dell'autopoiesi apre dunque, in questo contesto di riflessione, nuovi orizzonti di teorizzazione dove i *processi* e gli *oggetti* della matematica assumono

una *dimensione dialettica, analitica e critica* in un'ottica *ricorsivo/generativa* capace di attivare un sofisticato meccanismo che porta a concetti (creazione di mondi) sempre più articolati e complessi. Essa fonda, infatti, le sue basi su una logica *sistemo-organizzativa* e sviluppa un approccio in cui le *unità organizzate della struttura cognitiva* (che rappresentano l'identità del soggetto) non sono percepite come un insieme di elementi con relazioni statiche, ma come sistemi in evoluzione con relazioni dinamiche di trasformazione generativa.

Comprendere il linguaggio in linea generale (e il linguaggio della matematica in particolare) è dunque sia un *atto creativo* (che deriva dal nostro know-how) sia un *atto interpretativo*, quale concezione unitaria non derivante da atti separati e sequenziali.

In questo ordine di idee è inutile, quindi, circoscrivere, settorializzare e limitare lo studio dell'allievo e il suo apprendimento solo all'analisi di una singola disciplina; d'altra parte, bisogna tenere in debita considerazione che l'educazione della matematica risente fortemente di aspetti contestuali legati sia alla sequenzialità degli argomenti trattati, sia a una serie di altre problematiche, per lo più legate ad aspetti di natura metacognitiva. Per essere creativo (e dunque, in un'ottica autopoietica, apprendere) l'alunno ha la necessità di esplorare, di tentare, di osare anche e soprattutto delle rotture che non sempre sono prive di incertezze e insidie in una società dai *contorni liquidi*, nella quale come afferma Bauman: "*Creare significa sempre infrangere una regola; seguire una regola è pura e semplice routine, non un atto di creazione*" (Bauman, 2011).

Ebbene, compito del buon insegnante è quello di accompagnare l'alunno nell'acquisizione di un sapere matematico in continua *evoluzione autopoietica* e dai *contorni liquidi*. L'idea della matematica come *scienza assoluta* e come *principio/dogma* non è più assimilabile, la storia ha confermato la fragilità e la modificabilità dei principi che ne corroborano l'essenza rendendola più umana, e, perché no, più accattivante, allo studente che non è costretto ad accettarla in maniera dogmatica. Per lungo tempo si è attribuita alla matematica l'immagine di una disciplina perfettamente coerente; oggi il mito dei principi matematici insegnati in maniera deduttiva sulla base di strutture assiomatiche, scollegate con la realtà e che l'alunno difficilmente comprende, non ha più senso.

È l'intero assetto paradigmatico che regola l'odierna società, da più parti definita "*Post Human*", che fornisce le coordinate interpretative in ordine ai processi culturali e sociali, che ne orientano l'assetto in termini di *complessità/ipercomplessità sistemica*.

Si profilano, in questa direzione, una moltitudine di riflessioni di *natura sociale* e di *governance istituzionale*. Sia l'insegnamento della matematica, sia l'*epistemologia*, che ne disciplina i percorsi progettuali in termini di *policy making*, non possono prescindere dall'analisi di un contesto più ampio che coinvolge anche il ruolo della Scuola nella Società, ruolo che, a sua volta, dipende da una serie di fattori, non ultimo anche l'assetto socio-politico-culturale che ogni Paese o Nazione si impone di adottare.

In altri termini, riconsiderare la didattica della matematica in classe è possibile solo se si affronta il problema all'interno di un contesto più ampio che necessariamente deve coinvolgere il ripensamento del rapporto esistente tra Scuola e Stato.

2. L'epistemologia del liceo matematico tra vecchi e nuovi paradigmi

Con l'avvento della Post-Modernità è sicuramente caduto il mito di una verità assoluta, conducendo l'interpretazione dei processi di vita sociale e culturale all'interno di un quadro concettuale caratterizzato da dinamiche *funzional-sistemiche* e *complesso-articolate* che connotano, ineludibilmente, un significativo cambio paradigmatico nella *interpretazione/conoscenza del mondo*.

È proprio alla luce di quest'ottica e all'interno di questo contesto che si afferma il concetto di *pensiero complesso*, in virtù del quale l'agire educativo assume una nuova connotazione, vestendo le dinamiche educative di una rinnovata interpretazione del *significato/senso dell'educare/istruire* e con essa un nuovo modo di intendere le dinamiche istruttive e formative. "*Il declinare la complessità in termini di politica socio-educativa qui significa, sostanzialmente, affermare che la dimensione strutturale della fenomenologia (in termini di formazione-educazione delle giovani generazioni) non è data dal numero elevato dei suoi elementi costitutivi, ma dalla quantità e dalla qualità delle relazioni attivate. Si configura, in ultima analisi, l'idea di una Paideia che vede Stato, Società, Scuola, non più prive di potere e vuote di contenuto, ma ciascuna portatrice di un proprio patrimonio da riconoscere, scambiare e far interagire, dove etica, valore e senso possano rappresentare l'espressione forte di una perseverante long life learning*" (Pastena, 2020, p. 16).

È necessario, dunque, ripensare le dinamiche educative e istruttive in un'ottica *capacitante e professionalizzante*, all'interno di una concezione del mondo dinamica e in continua trasformazione, dove nulla è assoluto e imm modificabile. In questo contesto di riflessione, è palese l'esigenza di andare oltre le consuete modalità d'interpretazione delle dinamiche sottese tra il *pensare* e il *conoscere*, tra il *pensiero in atto* e la *struttura concettuale in divenire*.

Questo assetto paradigmatico pare, però, non aver oggi realmente modificato all'atto pratico la concezione standardizzata e statica attraverso la quale si tende a interpretare la *prassi educativa*, soprattutto all'interno dei percorsi di apprendimento della matematica, per certi versi, ancora vincolata a *vecchi paradigmi* e a superate concezioni ideologiche che hanno nel tempo alimentato (e che alimentano tuttora) l'illusione che il *progresso scientifico* (fine a se stesso) possa essere portatore di benessere, insieme alla contemporanea presenza di moderni ideali di *democrazia, libertà e uguaglianza sociale*.

Sembrano essere la natura e le sue dinamiche, dunque, a costringere l'uomo a formulare concetti e ipotesi per regolare il caos che essa stessa produce e presenta e non viceversa.

Ebbene, nell'*insegnamento della matematica* si opera oggi in maniera opposta: si trascura la *parte creativa* (generativa) della disciplina intesa come insieme di tentativi nei quali anche l'*errore* (il perturbante, l'aleatorio, l'entropia di sistema) possa essere considerato e visto come un *fattore di crescita* (creativo/generativa) e di conferma di un processo di *continua ricerca* (chiusura operativa) e acquisizione di *concetti matematici* studiati (creazione di mondi) a discapito di uno studio assiomatico e rigido.

La creatività e l'intuito matematico hanno bisogno di essere stimolati, accompagnati, difesi e orientati verso il passaggio dagli *oggetti* di studio ai *processi enattivi e generativi* che mettono in circolo *dinamiche autopoietiche* e attivano percorsi di *apprendimento significativo*, uscendo da schemi di rigida predeterminazione attraverso processi di rottura non sempre privi di difficoltà.

È impressionante come poco sia mutato il sistema scolastico. La scuola persevera nel reiterare e far perdurare situazioni organizzative, logistiche e ambientali

obsolete e non contestuali. Un docente, dei primi anni del secolo scorso nell'entrare in aula oggi constaterrebbe che nulla o quasi nulla è cambiato rispetto al passato se non l'abbigliamento stravagante degli studenti e il loro non alzarsi in piedi al suo ingresso. Troverà sostanzialmente sempre la stessa cattedra, gli stessi banchi (forse non con le ruote girevoli) le stesse cartine geografiche appese al muro. L'alunno è tuttora assoggettato a vecchi *stili di insegnamento* fatti di sterili interrogazioni e obsolete procedure d'esame; permane l'impedimento dello studente nel poter interagire con i propri compagni e la standardizzata disposizione dei banchi in aula, magari con cattedra centrale sopraelevata (segno di sottomissione dell'alunno alla figura dell'insegnante) quasi sempre di dimensione maggiore rispetto alla postazione dell'alunno.

Alla luce delle mutate condizioni socio culturali, nasce così oggi forte l'esigenza di una trasformazione radicale del modo di insegnare la matematica all'interno di un contesto scolastico in grado di considerare elementi di fondamentale interesse ai fini dell'*interazione educativa* anche il *rapporto con le famiglie*, le *esigenze del mercato del lavoro*, la *formazione degli insegnanti*, il *contesto socio economico dello studente*, le *politiche culturali governative* e non ultimo la *ricerca universitaria* tesa a potenziare ed enfatizzare la figura dell'*educatore* piuttosto che quella dell'*insegnante*.

Mentre la denominazione *insegnante* fa riferimento a un'accezione semantica che rimanda alla figura di colui che fornisce agli studenti un insieme di nozioni unite a un insieme di doveri, la figura dell'*educatore* fornisce le coordinate di *significato*, di *valore* e di *senso* da attribuire all'atto dell'istruire.

L'educatore è colui che va oltre, che favorisce e stimola l'acquisizione di un processo di *elaborazione critica* della conoscenza, finalizzata a dare la possibilità a ogni alunno di esprimere la propria *creatività*, spesso repressa in ragione di una uniformità di insegnamento.

Ma, del resto che cosa è l'insegnamento se non dare la possibilità a ogni alunno di acquisire e rielaborare in maniera critica una serie di nozioni e conoscenze trasmesse dal docente? Anche l'atteggiamento e la presenza in aula non è un aspetto da tralasciare: essere educatore non solo comporta la necessità di conoscere la disciplina che si insegna ma anche l'essenzialità di essere in possesso di saperi che abbracciano diversi campi d'azione didattica in un'ottica di *interdisciplinarietà/transdisciplinarietà* utile e necessaria per affrontare il complesso mondo delle *interazioni socio-culturali* nell'epoca della *globalizzazione culturale*, figlia delle dinamiche *complesse/ipercomplesse* di una Postmodernità dai contorni sfocati.

Nasce su questi presupposti teorici l'esigenza di cercare percorsi di interazione fra le cosiddette *scienze esatte* e la *cultura umanistica* dal momento che una didattica specializzata, chiusa nel suo mondo ideale e che non postula l'esigenza di una interconnessione tra le varie discipline (afferenti ad un *campo/dominio* del sapere) offre una proposta formativa debole e insignificante con risvolti negativi sia sul piano sociale che politico (Whitehead, 1997).

Infatti, uno dei problemi più dibattuti dell'attuale società post-moderna è la caduta in verticale del principio dell'assolutezza dei fondamenti che regolano la conoscenza e all'obbligo da parte dei cittadini "[...] *all'accettazione ignorante delle decisioni di coloro che si ritiene sappiano, ma la cui intelligenza è miope, perché parcellizzata e astratta*" (Morin, 2000).

Da ciò l'esigenza di una reale evoluzione del sistema educativo, in una *visione ermeneutica/interpretativa* della conoscenza considerata in un'ottica plurale e in grado di rendere interagenti le molteplici prospettive in un gioco di complessa

reticolarità generativa e all'interno di una riorganizzazione del sistema scolastico capace di rispondere all'esigenza di una formazione olistica e integrata dell'essere umano. Infatti "[...] è la riforma di pensiero che consentirebbe il pieno impiego dell'intelligenza per rispondere a queste sfide e che permetterebbe il legame delle due culture disgiunte. Si tratta di una riforma non programmatica ma paradigmatica, poiché concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza" (Morin, 2001).

3. Il contributo del "Capability Approach" nella comprensione dell'acquisizione delle competenze in ambito matematico.

Un contributo di fondamentale importanza all'economia del discorso in atto può sicuramente provenire dagli studi sul comportamento umano in termini di *capacitazione* o, secondo la Nussbaum di *capability approach*.

Questo input teorico parte già dalla metà degli anni Ottanta per opera di Amartya Sen nell'ambito dell'economia e delle politiche sociali, ma ben presto si afferma negli studi sui processi che caratterizzano le dinamiche culturali e sociali in termini di *well-being* e di *uguaglianza* come *opportunità* fruibile dagli individui nel proprio spazio di vita. Lo scopo precipuo che tale approccio tenta di perseguire è il miglioramento della vita di ciascuno partendo dalle proprie capacità (*capabilities*).

Uno dei presupposti di maggiore tenuta in questa prospettiva è che il *benessere bio-psico-fisico* di ognuno è fortemente subordinato alle reali capacità in termini di *agito sociale e culturale* (competenze) unitamente alle relazioni (in termini di qualità della vita) che si è in grado di mettere in atto.

Per Martha Nussbaum le *capabilities* rappresentano una componente innata dell'essere umano che va continuamente alimentata e che è in grado di alimentarsi solo all'interno di contesti significativi in grado di offrire *opportunità di scelte* all'interno di ambiti di *libertà sostanziali* (Sen, 2009).

Le *capacità innate* rappresentano, dunque, il *substrato essenziale* per lo sviluppo di *competenze più avanzate* (Nussbaum, 2013); esse necessitano di campi d'azione atti a stimolare la *creatività, l'originalità* in domini d'azione *emozionali* e nel rispetto del principio della *dignità umana* e della *libertà* di scelta.

In questo contesto di riflessione, è facile innescare la dialettica *oggetto-processo* nell'ambito della strutturazione del pensiero matematico come *capacitazione*, ossia come *opportunità o possibilità d'azione* che ogni soggetto dell'apprendimento mette in atto in *termini autopoietici* e generativi di nuovi mondi del sapere.

L'azione qui si trasforma in *perturbazione* all'interno di un circuito *autoreferenziale autopoietico* in grado di generare oggetti del sapere, mai prima ideati. La conoscenza, dunque, assume una dimensione *ermeneutico-ideativa* e *generativa di nuovi mondi* e la *perturbazione* diventa l'elemento in grado di attivare il processo (Pastena, 2016).

Attenzione particolare richiedono i *contesti capacitanti* (Liceo Matematico) in relazione alla qualità e all'espressione del potenziale di *agency capacitante* che essi sono in grado di fornire agli studenti e nei quali si generano le condizioni ottimali per favorire il pieno sviluppo delle *capacità interne*, propedeutiche per l'attivazione delle *capacità combinate*. È solo operando strategicamente sulle potenzialità di *agency capacitante* dei contesti scolastici che si è in grado di stimolare al massimo livello possibile le potenzialità di ogni soggetto rendendolo consapevole delle proprie *capacità metacognitive* (Nussbaum, 2002, p. 79).

Questa maggiore *consapevolezza metacognitiva*, generativa di opzioni di *libertà sostanziali*, fornisce al soggetto una maggiore capacità di controllo sul *pensare*, conducendo alla formazione di *strategie cognitive capacitanti*. Il controllo dei processi cognitivi e metacognitivi conduce, dunque, gli studenti verso forme di *pensiero creativo*, di *capacità critica*, di *lignaggio educativo* e di un *agito democratico* proteso verso principi di equità, di libertà e di rispetto della dignità umana.

Solo, infatti, gli studenti che avranno acquisito la capacità di organizzare i propri apprendimenti in *domini capacitanti generativi* saranno poi in grado di usare le loro *conoscenze* e le loro *competenze* nell'orientamento del proprio percorso formativo (Unterhalter, 2003).

Da qui nasce la necessità di ripensare l'implementazione di percorsi scolastici, di metodologie e strategie educativo-didattiche innovative in grado di favorire percorsi di conoscenza *capitanti e sostenibili*.

Si tratta di una rinnovata forma di *agentività* in grado di fornire un nuovo orizzonte di senso ai percorsi della Secondary and Higher Education. Questa nuova concezione pone al centro dei percorsi di formazione educazione delle giovani generazioni il *vincolo della libertà* come base essenziale di una forma di *intelligenza integrata e sociale* (Margiotta, 2019).

4. Il linguaggio matematico tra soggettivazione e oggettivazione dei processi di apprendimento

Il problema da indagare quindi nella comprensione dei meccanismi che regolano l'apprendimento della matematica si delinea nell'*intersezione soggettivo-oggettivo* e nelle *dinamiche interagenti e capacitanti* che si instaurano tra i *processi di soggettivazione degli apprendimenti* e i *processi di oggettivazione* degli stessi. La prospettiva interessante di questa dimensione interpretativa si basa sul principio di *co-evoluzione* delle dinamiche che regolano i processi sia dell'apprendimento, sia dell'insegnamento, attraverso l'*individuazione/distinzione* di due modalità di rappresentazione e di espressione dei meccanismi che regolano l'apprendimento: *apprendimento di risposta* (oggetto) e *apprendimento profondo* (processo). Ogni forma di pensiero che afferisce alla sfera del *sapere umano* passa, inevitabilmente, attraverso la costante indifferenziata e continua relazione tra queste due tipologie di apprendimento (Minichiello, 1988).

Da una parte si colloca l'*innovazione* che contribuisce all'incremento costante e articolato del sapere attraverso la creazione generazione di sempre nuovi mondi (qui identificati come *nuovi oggetti della conoscenza matematica*) e, dall'altra, la *validazione dell'innovazione* in termini di *categorizzazione/riconoscimento* dei nuovi percorsi della conoscenza necessari e indispensabili per rendere il *dominio* indagato *consensuale* e socialmente fruibile.

Si attivano, in questo contesto, due forme di *responsabilità*: l'una, orientata verso la comunità scientifica che ha l'obbligo di validare e corroborare i percorsi innovativi della ricerca sul campo (nel caso specifico riferita al pensiero matematico), l'altra orientata verso i singoli soggetti che sperimentano sul campo *nuovi orizzonti conoscitivi*.

Si viene, in tal modo, a instaurare un *circolo autoreferenziale* dove l'*apprendimento non lineare* (inteso come *produzione di novità*) s'interseca con l'*addestramento* (inteso come *processo lineare*) dando vita a una *codificazione semantica* dell'innovazione in un contesto di riferimento significativo e condiviso dalla comunità scientifica di riferimento.

La dinamica che sottende, dunque, i percorsi dell'apprendimento si articola in un continuo susseguirsi e intrecciarsi di *logiche lineari* e di *sequenze non lineari*, di "conoscenze", in ultima analisi, continuamente perturbate dal "pensiero" in atto.

La perturbazione diventa, dunque, l'elemento precursore dell'*atto autopoietico della mente che genera novità* creando, all'interno di una logica non lineare, *ordine* partendo dal *disordine* (Minichiello, 1988).

Se questi rappresentano i presupposti essenziali nella caratterizzazione dei percorsi di *apprendimento della matematica* e di *strutturazione del pensiero matematico*, la domanda che sorge spontanea è riferita alla tipologia di interazione possibile tra le *dinamiche di apprendimento* e le *strategie di insegnamento*.

Generalmente, mentre l'*insegnamento* viene definito come un processo *organizzato teoricamente* ed *epistemologicamente strutturato*, che propone un sapere già definito e organizzato in concetti atti a consentire l'apprendimento secondo modalità proprie definite, l'*apprendimento* segue *logiche, strategie e finalità autonome* basate su un sapere in continua evoluzione.

Quale, dunque, l'interazione possibile tra le dinamiche che sottendono i percorsi dell'insegnamento e le logiche che giustificano i percorsi dell'apprendimento?

Facendo riferimento alla teoria della *schematizzazione tassonomica* degli *obiettivi di apprendimento* di Gagnè, il punto focale del processo risiede nel passaggio dalle *capacità umane* (innate e combinate), presenti in ogni soggetto, all'esplicitazione delle stesse in *prestazioni* attraverso le quali queste capacità si manifestano, si esprimono, sono verificabili e sono valutabili, passando attraverso le *abilità intellettuali*, le *strategie cognitive*, le *informazioni*, le *abilità fisiche* e gli *atteggiamenti* (Gagnè, 1973, pp. 60-61).

Le *abilità intellettuali* esplicitano la modalità attraverso la quale la mente gestisce e applica le *informazioni* che il soggetto dell'apprendimento acquisisce dal suo ambiente di vita. Rappresentano, in sintesi, la capacità della mente di rispondere a situazioni problematiche e di risolvere quesiti attraverso l'applicazione di *regole*, di *formule*, di *teoremi*. Le *informazioni* rappresentano, dunque, il materiale su cui si esercitano le *abilità intellettuali*.

Le *strategie cognitive* permettono al soggetto dell'apprendimento la *rimanipolazione continua* e la *ricontestualizzazione personale* di tutte le *abilità intellettuali* possedute, per approdare a una *risposta unica, originale, creativa e innovativa*, che si caratterizza in termini di personale *competenza*.

La *strategia cognitiva* è, dunque, ciò che controlla il *processo di apprendimento* e che consente al soggetto che conosce di passare dalla *comprensione del particolare* all'*ipotesi generale*. Si mette in atto, in tal modo, un processo chiamato di *abduzione*, che consiste nel formulare una *deduzione esplicita* e nell'*ipotizzare* un'*induzione* in grado di confermare una *deduzione*.

Nell'economia del discorso in atto, se ne deduce che, mentre le *abilità intellettuali* possono essere applicate a *contenuti specifici dell'apprendimento dei principi matematici* e agli *oggetti specifici del discorso matematico*, le *strategie cognitive* si riferiscono all'*apprendimento del pensiero matematico* nella sua *essenza* e viene identificato lo *stile di apprendimento* che ogni soggetto possiede in maniera innata e che è componente essenziale del proprio essere.

Siamo qui di fronte a due logiche a confronto: la prima, identificata quale *logica deduttiva*, non crea *novità*, non produce *innovazione* e fonda la sua essenza sul dato *certo* della *conoscenza*; la seconda, la *logica abduttiva* per sua stessa natura, fonda la sua essenza sulla *scoperta del nuovo*, l'*innovazione*, la *produzione di novità*, lasciando spazio all'incertezza e al cambiamento.

Entrambe le logiche (*deduttiva* e *abduttiva*) ricoprono un ruolo fondamentale e complementare nei processi di apprendimento; a esse fanno da essenziale corollario, gli *atteggiamenti*, gli *orientamenti valoriali*, le *preferenze*, le *idiosincrasie* di cui ogni essere umano è portatore.

“Le *abilità intellettuali* (che fanno capo a un *apprendimento di risposta*) possono essere apprese e insegnate, sono riferibili a *processi lineari* e rimandano a *didatti- che lineari*, le *strategie cognitive* (che fanno capo a un *apprendimento profondo*) possono essere apprese solo attraverso *didattiche non lineari* e in situazioni di *complessità sistemica* [...] Le abilità intellettuali hanno per oggetto, infatti, *contenuti/informazioni* su cui la mente può lavorare; le *strategie cognitive* si riferiscono, invece, alla *mente stessa* e al *pensiero* e hanno per oggetto il modo attraverso il quale la mente *assimila, elabora, decodifica*” (Pastena, 2016, p.933).

5. Il liceo matematico e la didattica enattiva

Esistono, dunque, due forme di apprendimento (*apprendimento profondo* e *apprendimento intenzionale*) che, come principio fondante, sottendono alle logiche che regolano i processi della mente (Minichiello, 2011).

Le due forme di apprendimento considerate interagiscono in maniera sinergica, influenzandosi vicendevolmente in un’alternanza di *didattiche lineari* (affendenti a un *processo intenzionale* e a una forma di *apprendimento di risposta*) e di *didatti- che non lineari* (affendenti a un contesto di risposte personali e a una forma di apprendimento profondo).

Nell’*apprendimento di risposta* convergono, in termini di procedure didattiche, tutte le strategie che gli insegnanti mettono in atto per ottenere gli esiti voluti e le modalità di accertamento dei comportamenti attraverso l’individuazione delle risposte desiderate alle prove oggettive.

Nell’*apprendimento profondo*, *ermeneutico/interpretativo* e *produttore di novità* entrano in campo componenti di imprevedibilità, di discontinuità, di *reticolarità sistemica* e di *non casualità* che implicano la capacità di predizione dell’esito stesso del processo di apprendimento in atto.

In didattica, processi di *oggettivazione dell’apprendimento* e processi di *soggettivazione dell’apprendimento* s’intersecano incessantemente, determinando il continuo passaggio dall’utilizzo di *abilità intellettuali* (soggetto in apprendimento di risposta) all’utilizzo di *strategie cognitive* (soggetto in apprendimento profondo). *Processi* e *oggetti* dell’apprendimento assumono, in quest’ambito d’azione, una *dimensione dialettica* in un’ottica *generativa* e *ricorsiva* che produce sempre nuovo pensiero e una sempre più complessa e articolata *conoscenza/competenza* (Pastena, 2016, p. 934).

Ma quale rapporto esiste tra i *domini di competenza personale* e i *domini di competenza universale* in un ambito educativo didattico? Come può, in sintesi, la scuola in generale, il liceo matematico in particolare porre in essere la sua azione educativo/didattica?

Occorrerebbe ipotizzare, a tal proposito, l’esistenza di un *metadominio di osservazione universale*, un *dominio condiviso* di *co-esistenza*, formato, essenzialmente, da *costrutti sovraordinati* da cui sarebbe poi possibile muovere ogni *azione intenzionale* della scuola. La *competenza* afferente a questi *metadomini di alto livello* è necessariamente connessa all’attivazione di *processi inferenziali complessi* all’interno di un circuito in cui interagiscono i meccanismi della *creatività* della *soggettività* della *selezione dei saperi* e della *maieutica*.

Partendo dal presupposto che ogni apprendimento è il risultato di un'azione di *accoppiamento strutturale* tra il soggetto in apprendimento (con la sua organizzazione strutturale) e il sistema mondo, costituito dall'organizzazione strutturale (meta- dominio universale) del docente, della scuola o di chi si pone in funzione *istruttivo/educativa*, l'azione *formativa* si configura come la *regolazione* del meccanismo di *apertura/chiusura* del sistema.

In altri termini, l'organizzazione della *persona-alunno* e l'organizzazione della *persona-docente* producono e ricevono vicendevolmente delle perturbazioni o serie di stimoli. L'organizzazione, che tende alla sua conservazione, al fine di salvaguardare la propria *identità*, si apre con la propria *struttura di conoscenza* agli *stimoli/perturbazioni*, li *riceve*, li *incorpora* e si richiude per regolarne le *forme costruttive e ricostruttive personali* (Maturana e Varela, 1992a, 1992b).

Se l'apprendimento è il risultato di un *accoppiamento strutturale*, è facile dedurre che tra l'alunno e il docente intercorre un reciproco *atto di valorizzazione*, fondato su un principio di natura prevalentemente *affettivo/relazionale*. Si rivoluzionano gli schemi classici e il soggetto in apprendimento allarga il proprio *ambito conoscitivo* nel momento in cui riconosce la *reciproca responsabilità* della *creazione* sia del proprio che dell'altrui *mondo*: ciò obbliga, sostanzialmente, l'uomo alla *creazione di mondi* (del sapere) di cui egli stesso è, in prima persona, responsabile.

Ogni *dominio di co-esistenza*, allora, diventa uno *spazio relazionale comune e condiviso*, all'interno di *reti di conversazioni* (metadomini universali) nelle quali, autonomamente, ogni soggetto (dell'apprendimento) si orienta.

La conseguenza di quanto affermato si concretizza nella supposizione dell'esistenza di *comportamenti culturali* sotto forma di *configurazioni comportamentali* acquisite *ontologicamente* all'interno della *dinamica culturale* di un *ambiente sociale* (anche quando questo viene interpretato come *comunità scientifica*) e che conservano la propria stabilità di generazione in generazione.

In ultima analisi, sia i *sistemi sociali* che le *comunità scientifiche*, in quanto *comunità umane*, mettono in atto forme di *chiusura operativa* attraverso l'*accoppiamento strutturale* dei suoi componenti. Ogni comunità (nel caso specifico anche la comunità scientifica afferente al sapere matematico) fonda la propria esistenza all'interno del dominio del linguaggio (matematico) sulla base di una *continua auto-organizzazione* delle sue *strutture* a difesa della propria *coerenza interna* e della propria *identità culturale*.

“Se, dunque, il binomio soggetto che apprende/soggetto (ambiente) che educa costituisce uno *spazio comunicazione* non è perché avviene una “trasmissione di informazione” da un soggetto all'altro, ma perché le due strutture interagiscono reciprocamente *riflettendo su se stesse* e chiudendosi operativamente, cioè creando un *senso* che non preesiste a questa *chiusura*” (Minichiello, 1988, p. 125).

Ecco perché, in ogni forma di apprendimento, il *linguaggio* assume un ruolo decisivo, sia come *apparato di codificazione*, sia come *strumento* di esplicitazione di una specifica *competenza*.

Da questo punto di vista, la funzione specifica del *linguaggio*, all'interno di una *comunità scientifica*, è quella di stabilire una comunicazione tra il sé (soggetto dell'apprendimento) e la dinamica interna strutturale della comunità stessa, al fine di salvaguardare la reciproca identità (personale e culturale). In questa comunicazione, la propria identità (il proprio sapere) nasce dalla conservazione di un meccanismo di *continua ricorsività descrittiva*, una *ricorsività* che, in ultima analisi, non riflette niente di dato ma crea ciò di cui è espressione (Minichiello, 1988, p.125).

Questa prospettiva teorica (una fra le tante) su alcuni dei principi fondamentali che regolano e che disciplinano i processi di apprendimento è rivolta alla costruzione della conoscenza, in senso generale, ma implica, in maniera consistente, attraverso un'analisi critico/riflessiva, l'intero impianto della *strutturazione del pensiero matematico*.

Il punto focale del discorso in atto si attesta sui meccanismi che determinano l'emergere di *nuovi oggetti della matematica*, che qui si riconoscono all'interno del *processo autopoietico di strutturazione/organizzazione* di nuovi contesti di riferimento.

Qui giocano, senza ombra di dubbio, un ruolo fondamentale i processi messi in atto dalle *strategie cognitive* della mente (attraverso la *chiusura operativa*) per l'*invenzione/creazione* di sempre nuovi *oggetti della conoscenza matematica*, consolidati e poi implementati in un circuito *autoreferenziale enattivo* attraverso l'uso delle *abilità intellettuali* e in un'ottica di *reiterata dialettica*.

Anna Sfard, anche se in un ambito di riflessione diverso ma complementare al nostro, pone all'interno di questa dialettica oltre allo "sviluppo del discorso algebrico", al "ruolo della discorsività nei numeri negativi", al "primo discorso numerico", al "discorso matematico di studenti con disabilità di apprendimento e di studenti considerati particolarmente portati per la matematica", il "discorso professionale di insegnanti di matematica della scuola superiore".

Partendo da una semplice riflessione sulle motivazioni intrinseche ed estrinseche che, nella percezione comune, rendono la *matematica* di difficile comprensione, la Sfard ha cercato di indagare al di là delle semplici giustificazioni sulla natura complessa dell'*astrazione delle regole logiche* che ne governano la struttura.

D'altro canto, la *logica complessa della matematica*, ella afferma ancora, non è la sola forma di astrazione possibile nel campo della conoscenza umana.

Interessante, nella sua analisi sul pensiero matematico, è la tesi sull'origine degli *oggetti della matematica* e il passaggio in termini di transizione dal pensiero di natura *concreto/operativa*, espresso sotto forma di processi di *interiorizzazione e condensazione*, al pensiero *strutturale*, espresso sotto forma di processo di *reifificazione* (Sfard, 2009) .

6. Il recupero nel liceo matematico del ruolo dell'Università

Il recupero nel Liceo matematico della *componente umanistica* (Bagni, 2009) nello studio della matematica nasce, quindi, anche dalla necessità di fornire una risposta educativa efficace ed efficiente allo studio delle dinamiche che regolano i percorsi di apprendimento che ormai, come precedentemente osservato, il pensiero classico non è più in grado di gestire in maniera significativa ed esaustiva. Questo necessario e notevole sforzo profuso nel superare la dicotomia esistente tra le cosiddette *due culture* (umanistica e scientifica) (Rogora, Tortoriello, 2018) è sicuramente finalizzato al recupero di un nuovo *pensiero critico*, che possa cogliere la sintesi tra *immaginazione e razionalità*. Esso deve essere, in sintesi, in grado di fornire le coordinate strategiche per la nascita di una *terza cultura*, non intesa come la *terza via* ipotizzata da Brockman, ma come una modalità d'azione strategica, capace di assicurare *pari dignità* al *sapere scientifico* e a quello *umanistico*.

Molti intellettuali, nel tempo hanno posto l'accento sulla distonia che una concezione separata delle due culture provoca nell'evoluzione della conoscenza e del sapere. Charles Percy Snow, già nel lontano 1959, denunciava la necessità di

una ricomposizione tra la *cultura scientifica* e quella *umanistica*, postulando l'*innaturalità* di una divisione/segmentazione delle due culture. Di non poco conto anche il pensiero di Primo Levi che, riprendendo il pensiero di Charles Percy Snow, descrive la separazione tra scienze e arte come *schisi innaturale*, essendo le due culture manifestazioni diverse ma compenetrata di un'unica *cultura*, quella *umana*.

Anche Jacques Hadamard, uno dei padri delle cosiddette *teorie del caos*, ha evidenziato le palesi somiglianze tra le *fasi di creazione scientifica* e quelle di *creazione artistica*, dimostrando, con argomentazioni convincenti, come anche nella più rigorosa adesione al modello analitico di matrice scientifica, ci sia all'origine l'intuizione creativa.

In particolare, la frattura fra le due culture, accentuatasi dopo la seconda rivoluzione industriale di inizio Ottocento, è stata essenzialmente una frattura centrata sull'ideologia e sui valori. Tutti gli sforzi da parte della cultura scientifica del XX secolo di egemonizzare la vita sociale e culturale intorno a standard di benessere come prodotto unico della scienza, non solo sono miseramente falliti, ma sono stati, in alcune circostanze, complici delle peggiori atrocità nei confronti dell'intera umanità.

Si postula dunque, la nascita di una cultura olistica, capace di recepire la necessità di andare oltre i sistemi educativi del secolo scorso e di proiettarsi in un contesto di significativa interazione tra un agito centrato su uno *stile scientifico* e un agito centrato su uno *stile umanistico*.

Già il rapporto Delors della Commissione Internazionale per l'educazione nel XXI secolo andava in questa direzione, ponendo l'accento sulla *qualità* e non sulla *quantità* dello studio delle materie scientifiche e sui percorsi educativi indispensabili per l'acquisizione delle *competenze* necessarie per l'inserimento in un mondo del lavoro continua evoluzione e che richiede il possesso di notevoli capacità creative e innovative (Delors, 1997).

In particolare, fondamentale per l'individuo è la piena realizzazione di tutte le sue capacità e di tutte le sue potenzialità creative che, come afferma Nicolescu, non sempre sono incoraggiate a scuola attraverso la cooperazione tra livelli strutturati. Questo processo è attuabile solo attraverso il continuo confronto con gli altri e il ricorso a un'educazione integrale, capace di sviluppare e potenziare tutte le componenti costitutive dell'essere umano e pervenire allo sviluppo di un'intelligenza fondata sull'equilibrio tra la *componente analitica* e quella *affettiva* (Nicolescu, 2014).

Fa da cornice a questo discorso la necessità ad *apprendere a vivere insieme*, dove il vivere insieme non viene inteso come semplice sviluppo delle *capacità di confronto* con gli altri (tali da indurre a ritenere che le proprie convinzioni non sono immutabili e che la pluralità di idee può essere una risorsa e non un limite).

Tutto ciò è possibile con l'istituzione a scuola dei cosiddetti laboratori integrali (Rogora, Tortoriello, 2021), primo nucleo di forme aggregative più ampie all'interno delle quale un ruolo importante è costituito dall'Università (Scuole estive e invernali, campus estivi, utilizzo di laboratori e musei all'interno dell'Ateneo).

L'Università per la presenza al suo interno di vari Dipartimenti può essere l'ambiente ideale per lo sviluppo di una formazione interdisciplinare.

La stessa parola Università indica, tra l'altro, la nascita nel medioevo di quei luoghi finalizzati allo studio e alla ricerca dell'Universale che nel XXI secolo può essere inteso come la ricerca di un nuovo umanesimo.


Da tutti questi presupposti nasce presso l'Università di Salerno la ferma convinzione della necessità del coinvolgimento, nel progetto del Liceo matematico,

di Docenti afferenti a nove diversi Dipartimenti. Essi saranno impegnati in un lavoro sinergico e interdisciplinare di studio e di riflessione, che coinvolgerà il reciproco miglioramento dell'epistemologia disciplinare, finalizzata alla *sperimentazione* di laboratori globalmente integrali e progettati per affrontare argomenti complessi con un carattere fortemente *interdisciplinare* in una prospettiva *globale*.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele (2020). *Protreptico. Esortazione alla filosofia*. Firenze: Clinamen.
- Bagni, G. (2009). *Interpretazione e didattica della matematica. Una prospettiva ermeneutica*. Bologna: Pitagora.
- Bateson, G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi: Milano.
- Bateson, G. (1984). *Mente e Natura*. Trad. It. Milano: Adelphi.
- Bauman Z. (2011). *Modernità Liquida*. Bari: Laterza.
- Capone R., Rogora E., & Tortoriello F. S. (2017) . La Matematica come collante culturale nell'insegnamento. *Matematica, Cultura e Società. Rivista dell'Unione Matematica Italiana*, 1, 2 , 3, pp. 293-304.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Heidegger, M. (2016). *Domande fondamentali della Filosofia*. Milano: Mursia.
- Freud, S. (1976). L'inconscio (1915). In *Opere*, vol. VIII. Trad. It. Torino: Boringhieri.
- Gagné, R.M. (1973). *Le condizioni dell'apprendimento*. Trad. It. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. *Capability Approach e contesto professionale*. In Alessandrini, G. (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Matte Blanco I. (1981). *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla Biologia*. Torino: Einaudi.
- Maturana, H., & Varela, F., (1992a). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Maturana, H., & Varela, F., (1992b). *Macchine ed esseri viventi*. Roma: Astrolabio. Milano: Garzanti.
- Minichiello, G. (1988). *Nuova razionalità e processi educativi*. Napoli: Morano.
- Minichiello, G. (2011). *Il principio imperfezione per una pedagogia della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Minichiello, G. (2014). *Pensare il conoscere*. Lecce: Pensa.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nicolescu, b. (2014). *Il manifesto della transdisciplinarietà* . Messina: Armando Siciliano.
- Nussbaum M. C. (2013). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Pastena, N. (2020). *Perlocuzioni Pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pastena, N. (2016). Le "capacità in azione" tra "apprendimento profondo" "apprendimento di risposta" e "apprendimento permanente". In Dozza, L., Ulivieri, S. (eds.). *L'Educazione Permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Pastena, N., Minichiello, G. (2015). *Neurophenomenology and Neurophysiology of learning in education*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences – Elsevier*, Volume 174, pp. 2368-2373.
- Pricogine, I. (1986). *Dall'essere al divenire*. Trad. It. Torino: Einaudi.
- Rogora, E., & Tortoriello, F. S. (2018) . *Matematica e cultura umanistica*. Archimede vol. 2, p. 82-88.
- Rogora, E., & Tortoriello, F. S. (2021) . *Interdisciplinarity for learning/teaching mathematics* Bolema: Boletim de Educação Matemática, n.70
- Sen, A. (2009), *Capability: Reach and Limits*. In E., Chiappero-Martinetti (ed.), *Debating Glo-*

- bal Society: Reach and Limits of the Capability Approach*. Milano: Fondazione Giacomo Feltrinelli.
- Sfard A. (1991). Sulla doppia natura delle concezioni matematiche: riflessioni su processi e oggetti come diverse facce di una stessa medaglia. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 1- 36.
- Sfard A. (2009). *La psicologia del pensiero matematico*. Trento: Erickson.
- Skovsmose, O. (2004). *Critical Mathematics Education for the Future*. Denmark: Aalborg University.
- Speranza, F. (1997). *Scritti di Epistemologia della Matematica*. Bologna: Pitagora.
- Whitehead, A. (1997). *La scienza e il mondo moderno*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Unterhalter, E. (2003). The Capabilities Approach and Gender Education: An Examination of South African Complexities. *Theory and Research in Education*.
- Von Weizsacker, F. (1967). *L'immagine fisica del mondo*, trad. it. Milano: Fabbri.



Il *Debate* metamatematico: un nuovo approccio orientato alla metacognizione per la didattica della matematica

Metamathematical Debate: a new metacognition-oriented approach to mathematics education

Matteo Giangrande

Università “G. d’Annunzio” di Chieti-Pescara - matteo.giangrande@sn-di.it

Amedeo Matteucci

Liceo classico “G. B. Vico” – Chieti - amedeo.matteucci@sn-di.it

ABSTRACT

This paper aims to illustrate the metamathematical debate (MMD) model as a new approach to metacognition-oriented mathematics teaching.

Firstly, after having defined and characterized the debate methodology, we clarify the main questions that its application to mathematics as a discipline raises, such as the rôle of argumentation and dialectical interaction, and the necessity of *lato sensu* metamathematical questions, which allow to discuss *how* and *why* we do *what* we do in our mathematics class.

Secondly, we propose three possible approaches to metamathematical debate, which we call ‘worst error’, ‘comparative analysis’, ‘best explanation’. Such approaches address some well-known issues of mathematics teaching, namely: overcoming the correct answer compromise; refining fundamental skills of mathematical literacy and competence; also, they enquire into the explanatory capacity of a proof.

Finally, after having shown the feasibility and functionality of this social-constructivist model, illustrating some peculiarities of the format and providing concrete examples of implementation, we observe that metamathematical debate allows, better than other strategies, to renegotiate the didactic contract towards a-didactical situations suitable for teaching productive mathematical skills, such as problem-solving and argumentation, whose learning is influenced by metacognitive, linguistic and affective factors.

L’articolo vuole illustrare il modello del *debate* metamatematico come nuovo approccio, orientato alla metacognizione, per l’insegnamento della matematica.

Innanzitutto, dopo aver definito e caratterizzato la metodologia del *debate*, chiariamo i problemi principali che la sua applicazione alla matematica come disciplina solleva, quali il ruolo dell’argomentazione e della interazione dialettica, e la necessità di questioni metamatematiche *lato sensu*, che consentono di discutere come e perché facciamo ciò che facciamo nelle nostre classi di matematica.

* L’articolo è il frutto di una progettazione condivisa. Matteo Giangrande è autore dei paragrafi 1, 3 (prima metà), 5, 7. Amedeo Matteucci è autore dei paragrafi 2, 3 (seconda metà), 4, 6.

In secondo luogo, proponiamo tre possibili approcci al *debate* metamatematico, che chiamiamo 'errore peggiore', 'analisi comparativa', 'spiegazione migliore'. Tali approcci affrontano alcune questioni ben note della didattica della matematica: ossia, il superamento del compromesso delle risposte corrette; migliorare le competenze e l'alfabetizzazione matematica di base; inoltre, indagano sulla capacità esplicativa di una prova.

Infine, dopo aver mostrato la fattibilità e la funzionalità di questo modello socio-costruttivista, illustrando alcune peculiarità del format e fornendo esempi concreti di attuazione, osserviamo che il *debate* metamatematico consente, meglio di altre strategie, di rinegoziare il contratto didattico verso situazioni a-didattiche adatte all'insegnamento di abilità matematiche produttive, come la risoluzione di problemi e l'argomentazione, il cui apprendimento è influenzato da fattori metacognitivi, linguistici e affettivi.

KEYWORDS

Mathematics Education; Metacognition; Teaching Methodology; Argumentation; Problem-solving.

Didattica della matematica; Metacognizione; Metodologie didattiche; Argomentazione; Problem-solving.

1. La metodologia didattica del *debate*

Il *debate* ha molti volti. Caratterizzare i molteplici modi d'essere del *debate* permette di capire in che senso può essere considerato anche una metodologia didattica applicabile a singole discipline.

Primo: v'è una differenza essenziale, a livello pragmatico, tra il *debate* e tutte le altre tipologie di *argumentative dialogue*, tra cui il dibattito (Walton, 1989, pp. 3-4). Queste presuppongono che i partecipanti esibiscano, o dissimolino, le loro visioni personali sulla questione. Al contrario, nel *debate* le visioni personali sulla questione disputata non contano, perché la posizione da difendere è assegnata alle parti da un soggetto *super partes*. Non solo il *debater* non è chiamato ad esibire un proprio punto di vista, ma nemmeno a dissimularlo: in quanto obbligato a esibire e seguire quella che ritiene essere la strategia argomentativa più convincente per difendere la specifica posizione assegnatagli, il *debater* è esentato dalla necessità, implicita in tutte le tipologie di dialogo, di decidere se e come, in base a considerazioni di opportunità, dissimulare i propri pensieri. Il *debate* sublima lo scambio argomentativo da un piano *personale* ad uno più propriamente *dialettico*. Questa caratteristica ci pare tanto dirimente da giustificare un netto distinguo tanto dal dialogo quanto dal dibattito: il *debate*, sebbene *appaia* come un dibattito, non lo è propriamente.

Secondo: in forza di quanto ora detto, il *debate* è propriamente un gioco di ruolo, competitivo, il cui esito dipende da abilità mentali e di *team working*. Alcune sue caratteristiche:

- a) È un'attività fine a se stessa, rifugio dove evadere dalla dinamica quotidiana di attività strumentali; è disegnato per dilettere i partecipanti e non per avere effetti nel mondo reale (il che non implica che non possa averne, ovviamente).
- b) Il diletto muove dall'attività stessa e non dalla fruizione dei suoi risultati.

- c) Non necessita di un pubblico di spettatori, benché presupponga una giuria. Allestire una rappresentazione scenica di un dibattito non è un *debate*.
- d) Ciò che caratterizza il *debate* come gioco è il fatto di essere *costituito* da regole. Non si tratta qui semplicemente di regolare forme di comportamento preesistenti; si tratta di crearne di nuove: «Le regole degli scacchi [...] creano la possibilità stessa di giocare a scacchi» (Searle, 1976). Il gioco del *debate* è costituito quando il suo protocollo viene accettato. La possibilità di seguitare il gioco persino nel caso in cui i *debater* violino intenzionalmente (mettendo nel conto delle penalità) alcune sue regole evidenzia come fondamento del gioco sia la promessa di rispettare lo spirito delle norme.

Terzo: quando il gioco competitivo del *debate*, costituito da regole, determinato da abilità mentali e di *team working*, si dota di una organizzazione stabile e accettata e si connota a livello agonistico, lo si può considerare come sport mentale di squadra. È questo il volto del *debate* in auge non solo globalmente da alcuni decenni — dagli Stati Uniti alla Cina, da Singapore ai paesi dell'est Europa — ma anche oggi nel contesto italiano: è praticato per lo più a livello agonistico. Tale *mind sport* sembra coinvolgere esclusivamente studenti di scuola superiore e universitari. Due tratti contraddistinguono poi le competizioni: utilizzare determinati protocolli dibattimentali ampiamente accettati; disputare questioni non derivanti da discipline scolastiche.

Poste queste premesse, il nostro proposito è spiegare perché il *debate* può anche essere considerato una metodologia didattica applicabile a singole discipline di studio. Si racconta che il *debate* aiuti a raffinare alcune delle cosiddette *soft skills* (pensiero critico, abilità di selezione di informazioni, comunicazione efficace, *team working*) e ad acquisire contezza della complessità contraddittoria di fenomeni e processi. Ciò, peraltro, sembra essere empiricamente attestato (Akerman & Neale, 2011) e v'è ampio consenso tra gli educatori che testimoniano la valenza formativa della pratica e la sua versatilità come strumento valutativo: il *debate* sembra configurarsi come la metodologia didattica che più di altre agevola un «*embedded approach to social-emotional development at school*» (Scheerens, van der Werf, & de Boer, 2020, p. 237).

I decisori riconoscono nella tecnica del ponderare i *pro et contra* di una questione un efficace metodo di *decision-making*; gli studiosi riconoscono nel dibattito interno alla propria comunità un indispensabile strumento epistemico ed euristico. In breve, *strumentalizzato* in senso non agonistico, il *debate* può essere considerato un *metodo*.

Si distinguono poi le questioni riguardanti azioni reali, nelle quali il tempismo gioca un ruolo decisivo, e per le quali il *debate* rappresenta una tecnica di *decision-making*, dalle questioni che riguardano speculazioni ipotetiche, interpretazioni di fenomeni e processi: tenuto conto di questa distinzione, il *debate* può essere non solo uno strumento epistemico ed euristico per gli studiosi ma anche una metodologia didattica per gli insegnanti.

Quando si tratta di *debate* come metodologia didattica non ci si dovrebbe riferire meramente alla valenza educativa del gioco, bensì alla sua applicazione per la trasmissione di particolari conoscenze e lo stimolo allo sviluppo di determinate disposizioni epistemiche, intellettuali, ma anche caratteriali.

Assumendo che il *debate* inteso puramente come sport agonistico non possa essere la matrice per il *debate* come metodologia didattica *disciplinare*, ravvisiamo nella formulazione della questione da dibattere e nella strutturazione del protocollo, inclusa la valutazione, i momenti dirimenti sui quali un insegnante deve fo-

calizzarsi per impostare attività dibattimentali proficue per la disciplina. In questo articolo, applichiamo tale ipotesi alla matematica insegnata nella scuola superiore e affronteremo, nei capitoli 4 e 5, rispettivamente il problema della questione e del protocollo, riservando al tema della valutazione ulteriori approfondimenti. Infine, concluderemo con alcune osservazioni sull'uso del *debate* e la metacognizione.

2. Impossibilità di dibattere mozioni costituite da enunciati matematici

Illustrato in che senso il *debate* possa essere utilizzato nell'insegnamento di singole discipline di studio e prima di discuterne le modalità applicative per la matematica, è opportuno sgomberare il campo da due potenziali equivoci che, se non chiariti e risolti, potrebbero bloccare sul nascere o, peggio, fuorviare qualsiasi tentativo di *debate* entro questa disciplina. Benché il desiderio di aumentare la motivazione degli studenti (Atanasova-Pacemska, 2017) abbia già spinto alcuni sperimentatori a «incorporare brevi *debate* nelle quotidiane lezioni di matematica» (Luzniak, 2020), riteniamo che il mancato riconoscimento di questi due equivoci e la mancanza di una fondazione espressamente metacognitiva per il *debate* disciplinare conducano questi tentativi su binari morti.

Primo equivoco: «la mozione di un *debate* in matematica dev'essere un enunciato matematico».

Per mostrare il carattere autocontraddittorio di questa affermazione esaminiamo come Freeley e Steinberg caratterizzano la *condicio sine qua non* per avere un *debate*: «*Debate is a means of settling differences, so there must be a difference of opinion or a conflict of interest before there can be a debate. If everyone is in agreement on a fact or value or policy, there is no need for debate; the matter can be settled by unanimous consent. Thus, for example, it would be pointless to attempt to debate "Resolved: That two plus two equals four," because there is simply no controversy about this statement. Controversy is an essential prerequisite of debate*» (2009, p. 3).

Appare evidente che la mozione oggetto del contendere non possa essere un enunciato passibile di dimostrazione, pena la non aderenza a quelle regole costitutive che incarnano l'essenza del *debate* stesso.

Ciò non contraddice il caratteristico rigore logico del *debate* poiché l'esclusione di passaggi *stricto sensu* dimostrativi non implica l'esclusione dal *debate* di ragionamenti logicamente corretti, benché partenti da premesse la cui verità è solo probabile, non apoditticamente certa. Ciò richiama la distinzione tra sillogismi scientifici e sillogismi dialettici già presente in Aristotele (*Top.* I 1). Secondo lo Stagirita si ha una dimostrazione ($\neq\delta\delta\epsilon\iota\zeta\iota\varsigma$) quando la conclusione del sillogismo — noi diremmo, più genericamente, del ragionamento — deriva da premesse vere e prime o da premesse derivate da premesse vere e prime — noi diremmo, per usare una terminologia matematica, quando la conclusione, o tesi, deriva da premesse che sono assiomi o teoremi. Si ha invece un sillogismo dialettico quando la conclusione del sillogismo deriva da «opinioni condivise» ($\epsilon\nu\delta\omicron\zeta\alpha$) — noi diremmo quando si ha a che fare con un ragionamento le cui premesse non sono necessariamente vere ma semplicemente possibili e accettate da molti. Gli *endoxa*, pur non essendo verità assiomatiche o dimostrate, non hanno comunque il carattere di mera opinione ($\delta\acute{o}\zeta\alpha$) ma di opinione dotata di valore, essendo considerate plausibili da una maggioranza, qualificata. Consideriamo qui gli *endoxa* aristotelici come sovrapponibili all'espressione inglese *educated guesses*: affer-

mazioni che caratterizzeremmo come dotate di un adeguato grado di fiducia epistemica.

Secondo equivoco: “il *debate* matematico non è che una gara di matematica in forma di discussione”.

Nelle gare di matematica, così come comunemente praticate, i quesiti e i problemi sottoposti ai concorrenti vengono risolti individualmente in forma scritta e la vittoria nella competizione è assegnata mediante la stesura di una graduatoria basata su un punteggio attribuito, da uno o più giudici/correttori, mediante criteri di valutazione tipicamente rigidi. *Prima facie*, salvo l'esposizione orale, ricorrono molti degli elementi caratterizzanti il *debate*: le squadre di concorrenti, la giuria, l'aspetto agonistico, le griglie valutative. Basterebbe quindi far esporre *viva voce* le procedure risolutive messe per iscritto ed escogitare qualche altro piccolo ritocco per trasformare questo tipo di *contest* in un *debate* in matematica? A nostro avviso non è così.

Condizione necessaria, per quanto non sufficiente, per avere un *debate* è l'interazione *dialettica* tra i contendenti. L'esecuzione di una prova che venga giudicata singolarmente, ancorché confrontata dal giudice con una simile di un altro concorrente, non può costituire un esempio di *debate*, neppure se essa viene prodotta da una squadra e non da singoli o illustrata oralmente e non in forma meramente scritta. Questo perché è assente non solo qualunque interazione tra le squadre partecipanti ma soprattutto la confutazione delle tesi dell'avversario, ineseguibile in un *format* in cui i contendenti operano in parallelo, senza interazione.

Quindi, affinché si possa parlare di *debate* per la matematica è necessario che ci sia interazione dialettica tra i contendenti e che la mozione oggetto di discussione non sia costituita da un enunciato matematico propriamente detto. Come conciliare queste richieste con lo scopo dichiarato di realizzare un *debate* disciplinare per la matematica come materia curricolare? Formulando una mozione che non sia matematica ma che consenta di discutere di *come* e *perché* facciamo matematica, e che potremmo caratterizzare come metamatematica *lato sensu*.

3. Conseguente necessità di un *debate* metamatematico

Contrariamente al *debate* agonistico, ciò che contraddistingue il *debate* come metodologia didattica disciplinare è sia la formulazione di una *quaestio* controversa, relativa alla materia di studio, sia la strutturazione di un protocollo che si adatti alle caratteristiche e alle esigenze di un'interazione dialettica che deve avvenire in classe e con finalità educative. Al riguardo intendiamo fissare due punti: a) l'enunciato da dibattere non può essere passibile di dimostrazione ma solo di argomentazioni probabili; b) il protocollo, invece di prendere a modello quelli utilizzati nelle competizioni, deve essere applicabile alle specificità del contesto classe.

Ora affrontiamo un tema cruciale: la natura dell'enunciato oggetto di contenzioso in un *debate* disciplinare, considerando cosa sia una mozione di dibattito e la tripartizione dei diversi tipi di enunciati all'interno della *debate theory* (Freeley & Steinberg, 2008, pp. 55-58).

La mozione è una controversa soluzione a un problema aperto. Quanto più la risoluzione mostra di essere controversa, ossia di compararsi a soluzioni alternative parimenti giustificate, quanto più la questione *appare* indecidibile agli occhi di una maggioranza qualificata, tanto più la mozione è dibattibile.

Gli enunciati che costituiscono le *debate motions* non sono del tipo di quelli

studiati dalla pragmatica, che tratta degli atti linguistici che sono azioni, bensì enunciati, studiati dalla teoria dell'argomentazione, cosiddetti tetrici: pongono tesi, passibili di giustificazioni a sostegno o contro la loro approvazione da parte di altri (Piro, 2015, pp. 34-35). V'è corrispondenza tra la classificazione delle tipologie di mozioni in *fact*, *policy* e *value* nella teoria del *debate* e quella degli enunciati dichiarativi, prescrittivi e valutativi nella teoria dell'argomentazione (Wagemans, 2019). Le *fact motions* sono costituite da enunciati dichiarativi, danno conto di una realtà indipendente dalle nostre menti e possono essere o veri o falsi. Gli enunciati dichiarativi sono tipici dei campi disciplinari della matematica e delle *hard sciences*, e più in generale riguardano l'osservazione empirica. Tipicamente i dibattiti su enunciati dichiarativi sorgono in virtù di osservazioni o dati mancanti o insufficienti oppure sull'interpretazione dei nessi causa-effetto.

Le *policy motions* sono costituite da enunciati prescrittivi per l'agire. Le *value motions* sono costituite invece da enunciati valutativi. Elencare qui le loro caratteristiche peculiari sarebbe *futiles digressio*. Esponiamo solo alcune considerazioni dettate non dal gusto della complicazione ma dal bisogno di chiarire la grammatica per la formulazione delle questioni di dibattito. Quando il criterio valutativo (esplicitività, immediatezza, accessibilità, etc.) è esplicitato nell'enunciato oggetto di disputa, il criterio è imposto e la discussione è a esso vincolata e circoscritta: per la *debate theory* abbiamo a che fare con *value motions* e il dibattito verte sulla caratterizzazione del criterio e sul perché una data procedura lo soddisfa meglio di altre. Quando, invece, il criterio valutativo non è esplicitato nell'enunciato da dibattere, diversi criteri sono tipicamente posti *licenter* durante la discussione dai *debaters*, che si confrontano con una *policy motion*: il dibattito verte non solo sulla comparazione di quanto i metodi in contrasto soddisfino i criteri proposti ma anche sulla loro prioritizzazione. Analoga osservazione è da fare per le *policies* alternative. Quando le procedure da comparare sono esplicitate, i *debater* sono chiamati a difenderne una, rispetto ad altre *predeterminate*. Quando non sono esplicitate, gli *opponents* hanno il compito di selezionare la procedura, la cui difesa ritengono strategicamente più adatta per contrastare le argomentazioni che il *respondens* avanza a sostegno della posizione assegnatagli.

Padroneggiare la grammatica della formulazione delle questioni di dibattito permette di meglio formularle in relazione agli specifici obiettivi didattici. Le caratteristiche semantiche che una buona mozione di dibattito deve soddisfare sono la dibattibilità, l'essere adeguatamente circoscritta e l'essere interessante.

Sulla dibattibilità si è già detto: l'enunciato concerne un determinato metodo di risoluzione per un problema e implica uno o più criteri valutativi; apre il dibattito con una o più opzioni concorrenti; è tanto più dibattibile quanto più le posizioni alternative offrono «uguali opportunità di difesa razionale» (De Conti, & Giangrande, 2018, p. 32).

Sull'essere adeguatamente circoscritto: l'ampiezza della questione di dibattito deve essere commisurata al tempo di preparazione e alle tempistiche dell'intervento. L'ampiezza della questione dipende dal numero e dalla complessità degli *status quaestionum*, o *clash points*, che solleva e dalle argomentazioni che a questi si riferiscono. Il principio di cautela impone al docente di iniziare con questioni circoscritte per poi gradualmente aumentare la complessità. È possibile ridurre l'ampiezza delle questioni vincolandole ad alcune condizioni: ad esempio, ponendo un criterio valutativo, o assumendo un vincolo o un fine. Oppure vincolando anche la squadra di opposizione a una determinata tesi da difendere. Di qui, l'importanza per il docente, in un concreto contesto di classe e per una realistica attività didattica, di saper individuare il giusto equilibrio tra due estremi

ugualmente da evitare: non questioni troppo circoscritte, tali da rendere difficoltoso il rinvenimento di argomentazioni *pro et contra*, né questioni troppo ampie, tali da rendere lacunosa e inappagante la preparazione del *debate*.

Chiarito che nel *debate* le mozioni assumono necessariamente la forma di enunciati che vanno oltre — sia come collocazione, sia come profondità¹ — gli enunciati dichiarativi dimostrabili, sembra che, nel caso di *debate* disciplinare per la matematica, le mozioni assumano tipicamente un carattere *metadisciplinare*: nel caso di specie, una mozione che tratti di come (*policy*) e perché (*value*) facciamo matematica.

Prima di dettagliare i possibili approcci nel costruire una mozione metamatematica per il *debate* disciplinare, sarà opportuno sgomberare il campo da *ulteriori* due potenziali equivoci.

Terzo equivoco: “una mozione di *debate* metamatematico deve trattare della metamatematica così come storicamente intesa e praticata”.

Il termine “metamatematica” nasce per indicare una ben determinata teoria, cioè la teoria della dimostrazione (*Beweistheorie*) di David Hilbert. Il suo scopo era sistematizzare i fondamenti della matematica, dando attuazione a quel tentativo di formalizzare tutta la matematica e di dimostrare la sua non contraddittorietà, che diventerà noto come “programma di Hilbert”.²

Riteniamo non necessario dilungarsi sulla difficoltà — e sulla sostanziale inutilità — di un simile approccio nell’insegnamento della matematica nella scuola secondaria. Quel che è opportuno precisare è, invece, perché *non* sia inutile avere a che fare con la metamatematica — intesa *lato sensu* — e il *debate*, nell’insegnamento disciplinare della matematica, a tutti i livelli.

Che le mozioni di un *debate* sulla matematica non possano essere enunciati matematici rende chiaro che tale strumento non possa essere usato *sic et simpliciter* per “portare avanti il programma”. Ciò potrebbe indurre a concludere che tale pratica sia al meglio un bizzarro *divertissement* da utilizzare *una tantum* come giocosco intermezzo tra una lezione frontale e un compito in classe, al peggio, pura e semplice perdita di tempo. Al contrario, riteniamo che il *debate* metamatematico possa essere uno strumento utile ad affrontare — e, si spera, ad aiutare a risolvere — un problema ben noto a chi si occupa di insegnamento della matematica (o di insegnamento *tout court*) ed efficacemente descritto da Robert Kaplinsky nell’*incipit* del suo libro sugli *open-middle problems*: «Have you ever felt like your students understood what you taught them, only to find out later that you were mistaken? This has happened to me more times than I can count! What made this feel especially frustrating was that I didn’t see these issues coming during the lessons. It really seemed like they understood what I was teaching them, and I rarely figured out that I was mistaken until after I saw the assessment results and was already teaching something else» (2019, 1).

La predicibilità del metodo di risoluzione è spesso un “rifugio” deceptivo per lo studente, una comoda scusa che solleva dal ponderare e prendere una decisione sulle strategie di risoluzione. Ma anche nella costruzione di una dimostrazione matematica si possono rintracciare momenti decisionali che, tuttavia, scompaiono nel resoconto finale. Come in una partita a scacchi: tutte le mosse che leggiamo sono interpretabili sulla base delle regole del gioco e, in sé, non mostrano nessuna deviazione da poche norme rigide, però nella partita concreta

1 Ci stiamo permettendo un’innocente, ma non inutile, analogia con le vicissitudini etimologico-semantiche del termine metafisica.

2 Per un *excursus* storico sulla genesi, lo sviluppo e il fallimento di tale programma si veda Lolli (2016).

esiste una strategia, esiste una creatività ed esistono decisioni, anche se non appaiono al livello della mera registrazione delle mosse conformi alle regole.

Qui entra in gioco il carattere metamatematico della mozione del *debate*. Nella sua accezione più ampia, la metamatematica è inscindibilmente legata all'aspetto del come e perché si fanno le cose che si fanno in matematica. Citando *verbatim* Lolli: «Imparare e ripetere dimostrazioni non serve se queste sono svolte solo a livello oggetto, e non condite di metalogica. Se uno parla (o scrive), senza prendere nota di come sta parlando e perché, attento solo al significato di quello che dice, non vede la struttura logica del proprio discorso; quando si parla in italiano non si pensa alle regole grammaticali ma al contenuto; per vedere la struttura logico-grammaticale il discorso stesso dev'essere oggetto di riflessione. Anche solo segnare a fianco di ogni espressione quella da cui essa deriva e la regola per cui deriva significa compiere un'azione diversa da quella materiale di eseguire una sostituzione o più in generale una trasformazione sintattica; significa gestire un sistema di logica (invece che una formula) e compiere una scelta, un'azione strategica. Da una parte l'agente non è meccanico (=sintattico), dall'altra *ragiona sul* formalismo invece che *eseguire il* formalismo. Questa è metamatematica» (2014, 79).

Quarto equivoco: «una mozione di *debate* metamatematico è di fatto una mozione di filosofia della matematica; dovrebbe essere quindi appannaggio dei docenti di filosofia».

Non è immediato definire che cosa sia — e di che si occupi — la filosofia della matematica. Se ci affidiamo allo *Oxford Handbook of Philosophy of Mathematics and Logic* leggiamo che: «For any field of study X, the main purposes of the philosophy of X are to interpret X and to illuminate the place of X in the overall intellectual enterprise. The philosopher of mathematics immediately encounters sweeping issues, typically concerning all of mathematics. Most of these questions come from general philosophy: matters of ontology, epistemology, and logic» (Shapiro, 2005).

Riteniamo quindi capzioso qualsiasi tentativo di elevare — o derubricare — allo status di *esclusiva* mozione filosofica qualunque mozione di *debate* metamatematico che non sia incentrata *principalmente* su aspetti ontologici, epistemologici o logici. Peraltro, la discussione di mozioni metamematiche concepite secondo il *format* proposto ha come prerequisito fondamentale specifiche conoscenze disciplinari di matematica.

In definitiva, il *debate* metamatematico non è uno strumento riservato al docente di filosofia per trattare esclusivamente questioni fondazionali della matematica, bensì è uno strumento a disposizione di tutti i docenti di matematica per aiutarli ad affrontare e risolvere i problemi di metacognizione degli studenti nella loro disciplina.

4. Possibili approcci nel *debate* metamatematico (errore peggiore, analisi comparativa, spiegazione migliore)

Spiegata la possibilità di un *debate* metamatematico per la matematica, ossia di un *debate* (quindi di una metodologia didattica regolata da un preciso protocollo) metamatematico (quindi avente come mozioni non enunciati matematici ma enunciati che parlano, *lato sensu*, di matematica) per la matematica (non di matematica *stricto sensu*, ma *per* la matematica, intesa come disciplina di insegnamento), è precipuo enunciare che in un *debate* per la matematica, a) le *fact motions* sono impossibili; b) si discute sempre di *policies*, specificatamente me-

todi e procedure di risoluzione, alternative e parimenti giustificabili, di problemi matematici; c) si comparano sempre metodi concorrenti in base a *evaluation criteria*.³

Ora, mostrata la possibilità astratta di realizzare un *debate* con tali caratteristiche, rimane da spiegare come dette caratteristiche — protocollo, enunciati, disciplina — siano da intendere nel dettaglio. Inizieremo a ritroso, partendo dal legame che ci può essere tra la matematica, come disciplina di insegnamento, e gli enunciati oggetto di *debate*: ci stiamo, quindi, ponendo una questione squisitamente didattica.

Per muoversi nel *mare magnum* della didattica disciplinare senza perdere la trebisonda, sono necessarie una carta e una bussola che ci permettano di individuare e seguire le rotte di interesse. Un recente libro che espone lo stato dell'arte dei risultati che la ricerca internazionale ha conseguito nel campo della didattica della matematica è il volume realizzato dal *team* composto da Anna Baccaglioni-Frank, Pietro Di Martino, Roberto Natalini, Giuseppe Rosolini (Rosolini *et al.*, 2018). Tale libro fungerà da valida carta nautica. In quanto alla bussola, essa non può che essere rappresentata dalla nostra esperienza di insegnamento e dai nostri interessi personali: scegliamo quindi tre temi prepotentemente presenti nella pratica didattica: la gestione degli errori, il legame tra competenza e *problem solving*, la distinzione tra argomentazione e dimostrazione. Esamineremo, ora, questi temi, uno alla volta, vedendo come collegarli a una qualche forma peculiare di mozione.

Nella prassi comune dell'apprendimento-insegnamento della matematica è spesso considerato preferibile evitare gli errori. Non nel senso di non farli, ma proprio di scansarli. L'errore è il convitato di pietra della matematica: c'è sempre ma raramente se ne parla, ancor meno lo si problematizza. L'insegnante sovente si limita a rilevare l'errore e a usare la sua oggettività per valutare una prova; l'alunno prende atto dell'esistenza dell'errore commesso ma non della sua natura. Il secondo si risparmia la fatica della comprensione, giustificato anche dal silenzio del primo, che si risparmia comunque e il rischio di dover rispondere ad obiezioni inattese e il peso della decisione nella valutazione.

Questo *modus supravivendi* tende a perpetuare il cosiddetto "compromesso delle risposte corrette": la tacita assunzione, da parte di entrambi — professore e studente — che la *ratio cognoscendi* dell'avvenuta comprensione sia l'assenza di errori. Di conseguenza il fine "sbiniato" dell'insegnamento della matematica diventa l'assenza di errore, a *prescindere* dalla comprensione. Questo risultato potrebbe sembrare il male minore, ma non è privo di pesanti conseguenze. «Il compromesso delle risposte corrette, e tutte le scelte che ne conseguono, limitano molto il campo dell'azione educativa, per esempio portando l'insegnante ad evitare di proporre cose che i ragazzi "non sanno già fare"» (Rosolini *et al.*, 2018, p. 66). La paura di sbagliare, e di far sbagliare, tende a far privilegiare attività di tipo riproduttivo (esercizi, meglio se meccanici) rispetto ad attività di tipo produttivo (problemi) e, comunque, ad abbassare la proverbiale asticella.

Questi temi sono ampiamente discussi nel capitolo 4 del libro sopra citato. Troviamo di particolare interesse, per l'argomento che qui stiamo trattando, la chiusura dello stesso: «Concludiamo questo capitolo con un'osservazione a livello *meta* [...]. La varietà dei processi possibili, il fatto che dietro a risposte corrette ci possono essere difficoltà e, viceversa che alcuni errori possono risultare da pro-

3 Benché solo parzialmente rispondente al modello proposto, un precedente storico di una *quaestio* metamatematica può essere la "disputa" tra Poncelet e Gergonne sulla "superiorità" della geometria sintetica o analitica (Boyer, 1954).

cessi di pensiero significativi, dovrebbe aumentare la consapevolezza della differenza cruciale [...] tra osservazione e interpretazione. [...] questa confusione è pericolosissima e deriva dalla convinzione che ci sia un'unica interpretazione possibile di una certa risposta o non risposta dello studente, o di un suo comportamento. Essere consapevoli che una risposta o un comportamento osservato possono avere origini molto diverse è il primo passo [...] per differenziare osservazioni (oggettive) e interpretazioni (soggettive) e far diventare queste ultime ipotesi di lavoro e non verità assolute [...]» (Rosolini *et al.*, 2018, p. 79). Quest'ultima riflessione ci mostra chiaramente i possibili agganci con il *debate* metamatematico: le risposte date sono o giuste o sbagliate, c'è poco da discutere, ma le motivazioni che hanno portato a dare tali risposte sono soggette ad interpretazioni plurime e, nonostante — o forse grazie a — questo aspetto di soggettività, la loro analisi riveste un'importanza non trascurabile per la valutazione.

La prima tipologia peculiare di mozione per il *debate* metamatematico che proponiamo, quella che chiameremo dell'“errore peggiore”, è così strutturata: dati questi due (o più) svolgimenti sbagliati del medesimo esercizio (o problema), qual è il “peggiore”? Quale dovrebbe ricevere la valutazione più bassa in una verifica? Per quanto tale questione possa apparire singolare, non è granché diversa dalla domanda che molti docenti si sono talvolta sentiti rivolgere in classe in occasione della restituzione di un compito: perché io, Caio, ho preso un voto diverso da quello di Tizio, visto che entrambi abbiamo sbagliato gli stessi esercizi? Può accadere che il docente non risponda (esaurientemente) a tale domanda perché la ritiene pretestuosa o perché ritiene la risposta ovvia. Però, se la domanda è posta non retoricamente, evidentemente non è scontata l'ovvietà della risposta, e la sottigliezza della questione potrebbe essere sfuggita non solo all'alunno ma anche all'insegnante. Inoltre, quale occasione migliore per introdurre una nuova pratica didattica che prendere spunto dall'esame di un problema interpretativo noto e sentito dagli alunni, piuttosto che da un quesito calato dal cielo?

Nel proporre tipologie di mozioni per il *debate* metamatematico non siamo obbligati a fermarci all'analisi in negativo dei possibili processi risolutivi di un esercizio. Se la gestione dell'errore è importante, non lo è unicamente al fine di evitarlo; altrimenti si ricadrebbe nell'identificazione del successo formativo come assenza di errori, invece che con la capacità di padroneggiare la disciplina, anche commettendone accidentalmente qualcuno. Ma che significa padroneggiare la matematica? La questione, oltre che didatticamente, non è di facile risoluzione neppure sul piano epistemologico, in quanto è opinione diffusa che «padroneggiare la matematica non si esaurisca nella conoscenza di alcune nozioni e nel possesso di abilità procedurali» (Rosolini *et al.*, 2018, p. 93). Ora, non è nostra intenzione discutere la questione della competenza matematica *generaliter*. Ci limiteremo a far cenno a quelle che il *Quadro di Riferimento analitico per la Matematica 2012*, prodotto dal *Programme for International Student Assessment (PISA)*, chiama «capacità matematiche fondamentali che stanno alla base di ciascuno dei processi riferiti e dell'applicazione pratica della *literacy* matematica» (PISA, 2012, p. 30). Il *Quadro* ne enumera sette e tra queste ce ne sono due — ragionamento e argomentazione, elaborazione di strategie per la risoluzione di problemi — che si prestano bene ad essere affinate dall'utilizzo del *debate* metamatematico (*cf.* i temi scelti come rilevanti per la didattica *supra*). Esaminiamo prima la seconda.

Trattando la relazione tra le capacità matematiche fondamentali e la difficoltà di risoluzione degli *item* proposti nelle prove di rilevazione delle medesime (come, ad esempio, le prove INVALSI), il documento PISA di cui sopra alla voce sull'elaborazione di strategie recita: «I compiti più difficili prevedono l'elabora-

zione di una strategia complessa per arrivare a una soluzione esauriente o a una conclusione generalizzata; oppure la valutazione e il *raffronto* di diverse strategie possibili» (PISA, 2012, 46). Il raffronto tra più strategie risolutive possibili è quindi non solo considerato parte *integrante* di una delle capacità matematiche fondamentali ma anche il suo aspetto più evoluto e sofisticato. In che termini eseguire questo raffronto? Certo, se entrambe le strategie in esame portano alla soluzione del problema, saranno entrambe *percorsibili*. Ma sono automaticamente entrambe parimenti acute, o *potenti*?

Per rispondere a questo quesito, proponiamo una seconda tipologia di *debate* metamatematico, quella che chiameremo dell' "analisi comparativa", riassumibile nella seguente forma: date queste due (o più) strategie risolutive del medesimo problema, quale è preferibile? A differenza di quanto scritto nel caso della prima tipologia, qui abbiamo usato esclusivamente il termine problema, e non esercizio: una consegna che metta di fronte a una vera situazione problematica, e non a un esercizio meccanico per il quale gli alunni sappiano già come muoversi, magari ignorando il perché. «Negli esercizi il fatto che sia conosciuta una procedura da applicare per raggiungere l'obiettivo permette di attivare un procedimento puramente esecutivo, mentre nel caso dei problemi è necessario un comportamento strategico [...] è necessario prendere continuamente decisioni, mettendo in gioco eventualmente, e in modo strategico, anche gli automatismi appresi attraverso gli esercizi» (Zan & Di Martino, 2017, p. 13). La continua enfasi sull'aspetto *strategico* nelle attività di risoluzione di problemi matematici non è casuale. Alain H. Schoenfeld, uno dei pionieri in questi studi — suo è il seminale volume *Mathematical Problem Solving* del 1985 — scrive: «When working complex problems, effective problem solvers monitored how well they were making progress, and persevered or changed direction accordingly. Unsuccessful problem solvers tended to choose a solution path quickly and then persevere at it, despite making little or no progress» (Schoenfeld, 2013). «Insomma, Schoenfeld enfatizza come aspetti caratterizzanti il buon solutore di problemi siano la quantità e la qualità delle decisioni prese. Ovvero come sul processo di risoluzione dei problemi giochino un ruolo chiave le competenze di natura metacognitiva» (Rosolini *et al.*, 2018, p. 116). Questo *focus* sugli aspetti qualitativi, decisionali e metacognitivi, evidenzia le potenzialità del *debate* anche nella pratica del *problem solving* in matematica.

Riprendiamo ora il terzo e ultimo dei tre temi didattici da noi scelti all'inizio del presente capitolo, tema che rimanda anche alla prima delle "capacità matematiche fondamentali" evidenziata tra quelle citate in (PISA, 2012): argomentare e dimostrare in matematica.

Secondo Pedemonte «in mathematics education there is no shared definition for argumentation, even if this is one of the most recurrent activities in the class» (Pedemonte, 2007). Di poco migliore è la sorte della definizione di dimostrazione; emblematica — e provocatoria — è quella data da Lolli nel suo *QED. Fenomenologia della dimostrazione*: «una dimostrazione è una bolla di accompagnamento che certifica la sussistenza di $T \rightarrow A$. Non la definiamo in modo più preciso perché non è possibile» (Lolli, 2005). Potrà sembrare strano che non si possa fare di meglio, tant'è che noi stessi abbiamo riportato poc'anzi una definizione di dimostrazione apparentemente più precisa, dovuta ad Aristotele (*cf. supra*). L'anello debole di tutta questa catena è costituito dalla nozione di conseguenza logica, che è «vaga perché si riferisce a tutte le possibili interpretazioni di un formalismo. Per ogni interpretazione, la decisione se un enunciato è vero o no dipende dal significato delle parole relative a quel dominio di conoscenze. Ma le interpretazioni sono infinite, e neanche ben delimitate» (Lolli, 2005). Fortunatamente le difficoltà

di sistematizzazione dei fondamenti epistemologici di una disciplina non sono, solitamente, un freno alla pratica della disciplina stessa né al suo insegnamento. «[L]a dimostrazione è una parte essenziale del fare matematica [...] e, in un certo senso, caratterizza il fare matematica. Dall'altra, l'educazione all'argomentazione è un obiettivo didattico per il quale l'insegnamento della matematica è chiamato a portare il suo specifico contributo fin dal primo ciclo» (Rosolini *et al.*, 2018). All'atto pratico, dunque, dimostrazione e argomentazione trovano il loro posto nella pratica disciplinare e in quella didattica. Anche se non c'è unanimità di vedute a tale proposito, possiamo differenziare la dimostrazione dall'argomentazione in base alle forme di ragionamento che appaiono in tali strutture. «Le tre forme di ragionamento tra cui distinguiamo sono: deduzione, induzione e abduzione [...] Ricordiamo che l'unica inferenza utilizzabile in dimostrazioni (corrette) è la deduzione, mentre nella fase di congettura (argomentazione che porta alla formulazione della congettura, e che eventualmente viene portata avanti per supportarla) inferenze di tipo abduttivo e induttivo sono usate molto frequentemente» (Rosolini *et al.*, 2018). Chiarito quindi che qui riteniamo sufficiente distinguere tra dimostrazione e argomentazione in base alla presenza (o meno) di particolari modi di ragionamento (deduttivo, induttivo, abduttivo), passiamo a porci il problema dello scopo della dimostrazione e dell'argomentazione in matematica.

Quanto affermato nell'ultima citazione attribuisce all'argomentazione un ruolo ancillare rispetto alla dimostrazione e questo non stupisce in quanto, come detto, è la presenza di dimostrazioni che caratterizza il fare matematica — non c'è matematica senza teoremi. Ma ciò che potrebbe riservare sorprese non è tanto la funzione dell'argomentazione quanto le funzioni della dimostrazione. Si dà spesso per scontato che la funzione principe (e unica) della dimostrazione matematica sia la validazione, ma questa supposizione, limitata e limitante, è sconfessata dalla pratica reale. «Quel che è certo è che da una parte la dimostrazione è un aspetto fondamentale del fare matematica, dall'altra la sua finalità non è solo quella di verificare la correttezza di un'affermazione matematica, stabilendo il legame di conseguenza logica tra fatti matematici (altrimenti non si cercherebbero e offrirebbero più dimostrazioni di uno stesso fatto)» (Rosolini *et al.*, 2018). Non solo la semplice validazione dell'enunciato di un teorema non è considerata necessariamente l'unico fine della dimostrazione, ma per alcuni non è neppure il più importante: «particolarmente interessante è il lavoro pionieristico di Gila Hanna (1989) sulla distinzione tra dimostrazioni che validano e dimostrazioni che spiegano: le dimostrazioni del primo tipo provano che un teorema è vero, quelle del secondo tipo mostrano anche perché il teorema è vero» (Rosolini *et al.*, 2018). Senza voler nulla togliere al carattere pionieristico del lavoro di Hanna, è da notare che già Aristotele (*An. post.* I 13) sosteneva che conoscere *dimostrativamente* il *che* (ὅτι) è diverso dal conoscere il *perché* (διότι) e che altri matematici celebri — uno tra tutti, Bolzano — si sono cimentati nel cercare le differenze tra dimostrazioni che spiegano e dimostrazioni che non spiegano il risultato (Molinini, 2014).

Siamo consapevoli del fatto che la presunta distinzione tra dimostrazioni validate e dimostrazioni esplicative non è accettata universalmente e che, al momento, non esistono modelli descrittivi o normativi di tale differenza (Molinini, 2014). Tuttavia, tale mancanza, per il *debate* metamatematico, è un vantaggio e non un limite in quanto, se esistesse una procedura per stabilire se una dimostrazione

4 Loli (2005) individua ben *trentanove* possibili funzioni della dimostrazione.

è o non è esplicativa, una siffatta affermazione, relativa ad una determinata dimostrazione, ricadrebbe tra gli enunciati di tipo *fact; quindi, ipso facto* non sarebbe utilizzabile come mozione di *debate*. Proponiamo dunque una terza tipologia di *debate* metamatematico, che chiameremo della “spiegazione migliore”, le cui mozioni possono essere schematizzate nella forma seguente: date due dimostrazioni del medesimo enunciato, quale delle due è maggiormente *esplicativa* e perché?

Questa, delle tre tipologie proposte, è sicuramente la più impegnativa ma anche quella più vicina alla matematica come disciplina fine a se stessa. La prima tipologia è intrinsecamente collegata all'errore, quindi ad una situazione eminentemente didattica. La seconda tipologia è collegata al *problem solving* e quindi alla matematica come strumento per altro.⁵ Questa terza tipologia, invece, si confronta con l'attività più squisitamente matematica — la dimostrazione — e lo fa toccandone l'aspetto esplicativo, quello più “puro” in quanto fine a se stesso, dal momento che l'aspetto validativo conserva una qualche utilità residua per chi veda la matematica come semplice strumento. Se voglio applicare un risultato mi è utile sapere che è vero tramite una dimostrazione: posso quindi essere interessato alla dimostrazione in quanto tale, ma l'eventuale perspicuità della stessa mi sarebbe assolutamente indifferente.

5. Protocollo del *debate* metamatematico

Le peculiarità dell'interazione dialettica del *debate* sono l'essere costituita da regole e il prescindere dalle opinioni personali. Il *debate* come metodologia didattica disciplinare, diversamente dal *debate* come sport agonistico, si caratterizza sia per trattare questioni strettamente collegate ai contenuti del curriculum sia per adattare il protocollo ai differenti contesti di classe. Desiderando gettare i *fundamenta* per il *debate* come metodologia didattica per la matematica, abbiamo difeso la tesi fondamentale secondo la quale, allorché è applicato all'insegnamento della matematica, il *debate* è *necessariamente* “metamatematico”, ossia tale da trattare questioni controverse sul come e sul perché facciamo matematica. Ciò costringe a spostare il *focus* dal prodotto al processo.⁶ Dopo aver mostrato il valore didattico di tre tipologie di enunciati metamatematici dibattibili, tematizziamo ora il protocollo, l'altro pilastro del *debate* metamatematico. Quanto segue discende dall'adozione di tre massime “di morale provvisoria”.

Prima massima: elasticità. Sebbene se ne sia constatata l'agibilità, l'assenza di continuità e comunità di pratica sul *debate* metamatematico fa sì che non si sia sedimentata una sufficiente esperienza per fissare precetti a ragion veduta. Le indicazioni seguenti sono da adattare saggiamente alla situazione.

Seconda: cautela. La faticida imperizia dei pionieri ha da essere controbilanciata con conveniente circospezione, calibrando prudentemente le attività in base alle reali abilità della classe, progredendo gradualmente e non azzardando imprese potenzialmente controproducenti.

Terza: innestare. Poiché il *debate lato sensu* è da tempo ben funzionante, sarebbe sconsiderato creare *ex nihilo* nuove regole laddove ci si può limitare ad adattare quelle già esistenti.

5 Questa è l'unica tipologia per la quale non viene esplicitato un criterio valutativo di decisione. È da considerare, diversamente dalle altre, un tipo di mozione di *policy* e non di *value*.

6 Durante i molti mesi di didattica digitale integrata, tale cambio di prospettiva era *necessitate cogente*.

Definiamo protocollo di *debate* «l'insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il *debate* stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo» (De Conti, 2014). L'insegnante che vuole applicare la metodologia deve padroneggiare sia la struttura e la dinamica del *debate* sia gli elementi del protocollo, perché la loro variazione influenza le ricadute educative della pratica.

Gli elementi del protocollo sono schematizzabili come caratterizzanti il pre, il durante e il post *debate*.

Pre-dibattito: avendo *profluentemente* analizzato le tipologie di mozioni, accenniamo solo al tempo di preparazione. Benché *l'impromptu* possa essere contemplato come saggio per studenti avvezzi, per la didattica disciplinare giudichiamo opportuna, nonché inderogabile per i principianti, la raccomandazione di concedere almeno una settimana per la preparazione di un *debate* metamatematico, perché, diversamente dagli scopi di una competizione agonistica, che legittimamente può mirare a premiare la prontezza di ingegni acuti e callidi, l'attività didattica ha da valorizzare tanto lo zelo dei singoli nell'applicazione quanto un processo omogeneo di assimilazione.

Durante: benché il *debate* metamatematico si presti a offrire più di una diade di posizioni da difendere — poiché è possibile comparare più di due procedimenti errati, strategie risolutive, dimostrazioni — è opportuno iniziare discutendo la questione su due lati e solo gradualmente complicare l'analisi aggiungendo ulteriori opzioni. L'aderenza al principio di elasticità alla situazione della classe potrebbe indurre l'insegnante a dosare congiuntamente la determinazione del numero dei lati e dei *debaters* per lato, sebbene per quest'ultimo parametro sia ragionevole attestarsi tra 3 e 5.

Occorre poi considerare il numero, le tipologie, le tempistiche, pause incluse, tra gli interventi e il tipo di interrogazione della controparte.

Ogni *debate* è strutturato in tre fasi: apertura, sviluppo, chiusura.

Analogamente alla fase definitoria del *debate lato sensu* in cui occorre che i lati si accordino su punti fissi per dare vita al disaccordo, l'apertura in un *debate* metamatematico ha la funzione di presentare la questione di dibattito, esponendo con un certo grado di dettaglio, anche attraverso supporto grafico, la procedura oggetto di discussione. Inoltre, durante l'apertura occorre esplicitare i criteri ai quali farà appello la strategia argomentativa della squadra che il giudice recepisce per giungere ad una decisione. Diversamente dai protocolli più diffusi, riteniamo consigliabile separare l'apertura in un intervento a sé stante: i primi *speaker* delle squadre aprirebbero soltanto, esponendo la procedura matematica che difendono ed esplicitando la propria strategia argomentativa. Anche le tempistiche dei primi interventi sono da gestire separatamente: l'insegnante deve concedere per l'esposizione dettagliata della procedura matematica un tempo congruo, che può variare, a seconda della sua complessità, tra i 4 e i 12 minuti. L'intervento di apertura poi non è soggetto all'interrogazione della controparte ed eventuali inesattezze devono essere evidenziate immediatamente dai secondi *speaker*; come tra tutti gli interventi, anche in quelli di apertura è opportuno prevedere una pausa, circa 30 secondi, che permetta tanto ai *debater* quanto ai giudici di riordinare per sommi capi gli argomenti esposti.

Lo sviluppo del *debate* prevede tre momenti: costruzione, decostruzione, ricostruzione. Per semplificare i ruoli, nel caso di *speaker* novizi si può assegnare ad ogni intervento una funzione: ai secondi interventi il compito di presentare argomenti a sostegno della propria tesi; ai terzi, confutare gli argomenti della controparte; ai quarti, rispondere alle critiche della controparte per ristabilire la

validità dei propri argomenti. Riguardo le tempistiche degli interventi, è consigliabile avere limiti flessibili, indicando un comparto (ad es., 2-4 o 3-5 minuti) e attribuendo al docente discrezionalità di interrompere l'oratore in caso di flagrante violazione. Riguardo le modalità di interrogazione — le cui finalità sono chiedere chiarimenti, evidenziare fallacie, spingere la controparte a contraddirsi — riteniamo che, al fine di spronare l'interazione dialettica, con *debater* novizi sia preferibile optare per brevi momenti (1-2 minuti) di *cross-examination* (lo *speaker* successivo pone domande al *debater* che ha tenuto il discorso) e di *cross-fire* (entrambe le squadre possono porre domande e rispondere), riservando la modalità *point of information* (interazione durante il discorso) a *debater* esperti.

Il divieto di introdurre nuovi argomenti e di interrogare la controparte contraddistingue la fase di chiusura, i cui interventi generalmente durano metà del tempo e seguono un ordine inverso rispetto a quelli della fase di svolgimento. Gli *speaker* che concludono il *debate* hanno il compito di offrire una panoramica di ciò che è stato il dibattito evidenziando, dal proprio punto di vista, le ragioni per le quali la propria squadra ha prevalso in relazione ai principali punti di disaccordo.

Nonostante la natura pionieristica della proposta didattica renda insensato descrivere puntigliose rubriche valutative (che nondimeno dovrebbero richiedere attenta riflessione in futuro per cesellare il progetto), ci accostiamo al *post-debate* distinguendo il momento della valutazione dal *debriefing*. La valutazione riguarda sia i singoli *speaker* (analitica), sia l'intero dibattito (olistica). La valutazione degli *speaker* si basa su tre criteri, dal meno al più incidente: l'aderenza al protocollo, lo stile, il contenuto. Laddove con "stile" si coglie la perspicuità e la concinnità; con "contenuto" si osserva la rilevanza e la pertinenza degli argomenti sollevati, la solidità logica delle argomentazioni e la capacità di mostrare la loro incidenza nell'economia della discussione. La valutazione dell'intero dibattito va a considerare, rispetto ai diversi punti di disaccordo, quali sono gli argomenti che hanno meglio resistito ai tentativi di confutazione.

Il momento del *debriefing*, che può avere diversi livelli di profondità e svolgersi anche non seduta stante, è, dal punto di vista educativo, quello *metacognitivamente* più significativo, perché, guidato dall'insegnante, il gruppo classe analizza riflessivamente il processo svolto, inclusa la preparazione, per portare a consapevolezza ciò che ha funzionato bene e ciò che deve essere rivisto.

Prima di dedicarci a osservazioni conclusive sul valore didattico del *debate* metamatematico, ne proponiamo alcuni esempi.

6. Esempi di *debate* metamatematico

Nel quarto capitolo abbiamo proposto tre tipologie di mozione per il *debate* metamatematico denominate, rispettivamente, dell'*errore peggiore*, dell'*analisi comparativa* e della *spiegazione migliore*. Pur ricordando il carattere discrezionale di tale scelta e, quindi, l'impossibilità di intendere questo elenco come una tripartizione di tutte le tipologie possibili, è opportuno notare come questi tre tipi di mozione rispecchino le tre tipologie di "consegne" tradizionalmente proposte in classe: esercizio, problema e dimostrazione. Ciò potrà facilitare il docente nell'introdurre ed utilizzare il *debate* come strumento metacognitivo in funzione delle attività *stricto sensu* matematiche che ha proposto. Per esempio, dopo aver assegnato e corretto un'esercitazione su equazioni e disequazioni di secondo grado, l'insegnante potrebbe proporre la seguente mozione di *debate* metamatematico,

ovviamente basata sulla prima tipologia, visto che si sta parlando — o meglio, che si vorrebbe far parlare — di *esercizi*.

Mozione: dati questi due svolgimenti dell'esercizio "risolvi l'equazione", si difenda la tesi che lo svolgimento peggiore — e quindi lo svolgimento meritevole di valutazione inferiore — sia:

Svolgimento A	Svolgimento B
$x^2 - 9 = 0$ $x^2 = 9$ $\sqrt{x^2} = \sqrt{9}$ $ x = \pm 3$ $x = \pm 3$	$x^2 - 9 = 0$ $x^2 = 9$ $\sqrt{x^2} = \sqrt{9}$ $x = 3$

Le due squadre di studenti potrebbero svolgere il *debate* secondo il seguente canovaccio.

APERTURA

- Illustrazione dello svolgimento;
- puntualizzazione degli errori:
 $\sqrt{9} \neq \pm 3$
 un modulo non può essere negativo in generale $x \neq x$;
- il risultato è corretto ma il procedimento è errato.

COSTRUZIONE

Lo svolgimento presentato è peggiore dell'altro in quanto:

- contiene più errori di natura diversa, il che implica che chi lo ha svolto ha lacune importanti su più argomenti, tra l'altro di base.

DECONSTRUZIONE

- Perché dovrebbe essere grave l'errore $\sqrt{x^2} = x$? Perché mostrerebbe che chi lo ha commesso non conosce bene la teoria né dei radicali né dei valori assoluti? Ma anche chi scrive $\sqrt{9} = \pm 3$ e $|x| = x$ mostra di avere lacune sui medesimi argomenti, la

APERTURA

- Illustrazione dello svolgimento;
- puntualizzazione degli errori:
 in generale $\sqrt{x^2} \neq x$;
- il risultato è errato ed è stato ottenuto attraverso un procedimento errato.

COSTRUZIONE

Lo svolgimento presentato è peggiore dell'altro in quanto:

- contiene un solo errore, ma molto grave, ossia $\sqrt{x} = x$;
- fornisce, a differenza del primo svolgimento, un risultato errato.

DECONSTRUZIONE

- Lo svolgimento A, *stricto sensu*, contiene un unico errore: il simbolo \pm premesso al 3 nel penultimo passaggio. Se non ci fosse stato quest'unico errore, peraltro ascrivibile a mera distrazione, l'esercizio sarebbe stato svolto in maniera corretta. Sbagliano, quindi,

squadra avversaria non può, quindi, accampare la scusa della maggiore gravità.

- L'aver ottenuto un risultato errato non è da considerarsi uno svantaggio rispetto all'aver ottenuto, per sbaglio, risultati corretti. Innanzi tutto, perché ciò che qui conta è *in primis* la comprensione e non solo l'esattezza. Poi, perché se lo studente avesse voluto verificare il risultato ottenuto utilizzando un altro metodo (scomposizione, formula risolutiva generale) trovando che il risultato è giusto non si sarebbe posto il problema della correttezza del procedimento.

RICOSTRUZIONE

- Non è nostro compito fare il processo alle intenzioni né, anche volendo, potremmo farlo, avendo a disposizione unicamente il testo dello svolgimento e non le presunte intenzioni dell'autore. Esaminando il testo emerge chiaramente che chi ha svolto l'esercizio mostra di non sapere a quanto è uguale la $\sqrt{9}$, mostra di non sapere che un modulo non può essere negativo e che, in generale $|x|$ non coincide con x . Si tratta di lacune importanti e diverse, sicuramente non di minore importanza rispetto all'unico errore presente nell'altro svolgimento, errore che potrà anche riguardare una nozione più avanzata ma, proprio per questo, è più scusabile.

i nostri avversari ad affermare che l'esercizio contenga più errori e sbagliano anche a presupporre una vastità di lacune per un singolo simbolo errato che, ripetiamo, potrebbe benissimo essere frutto di semplice distrazione. Di nuovo, se fosse mancato anche solo quel segno meno, l'esercizio sarebbe risultato completamente corretto.

RICOSTRUZIONE

- L'errore $\sqrt{x^2} = x$ è, a nostro avviso, un errore molto grave in quanto è foriero di equivoci importanti anche in altri ambiti. Si pensi solo per un attimo a quello che succederebbe se si volesse risolvere la disequazione $x^2 > 9$ con il procedimento — errato — $\sqrt{x^2} > 9 \implies x > 3$. Inoltre, se è vero quel che i nostri avversari sostengono, ossia che avere ottenuto risultati errati non sia uno svantaggio, dovremmo concludere che l'autore dello svolgimento B ha avuto più occasioni e sollecitazioni per rendersi conto dell'erroneità dei suoi risultati e, se non l'ha fatto, è plausibile imputare questa dimenticanza ad una maggiore mancanza di conoscenze rispetto all'autore dello svolgimento A.

L'esposizione di cui sopra non è stata pensata come realizzazione ottimale — ammesso che abbia senso parlare di realizzazione ottimale in un *debate* — ma come possibile, realistica, riproduzione di uno scambio tra squadre di studenti. Esaminiamola ora dal punto di vista del valutatore.

L'apertura è una fase preparatoria nella quale è impossibile fare mosse vin-

centi, benché sia possibile compromettere l'esito del confronto con imprecisioni od omissioni. Qui i contendenti assolvono egregiamente il loro compito.

Nella fase di costruzione entrambe le squadre chiariscono perché sia lo svolgimento loro assegnato ad essere il peggiore. La squadra A lo fa puntando sulla *numerosità* delle lacune desumibili, la squadra B sottolinea la *qualità* delle lacune e l'erroneità del risultato — ancora una valutazione qualitativa. Anche qui, non c'è molto altro da segnalare.

Passando alla decostruzione, il primo punto della squadra A è molto forte in quanto attacca e rovescia (*turnaround argument*) l'assunzione base della squadra avversaria (lo svolgimento B contiene un errore più grave); il secondo punto è più debole, in quanto presuppone che ciò che conti sia principalmente la comprensione e non l'esattezza, cosa non esplicitata nella mozione: è comunque un tentativo sensato di risposta ad un altro dei punti chiave degli avversari. La squadra B prova a contraddire la tesi avversaria ma lo fa supponendo che sia possibile ascrivere a distrazione l'errore presente nello svolgimento A. In definitiva, entrambe le squadre attaccano tutte le tesi avanzate dagli avversari ma la squadra A lo fa con un punto forte (in quanto non dipendente da assunzioni aggiuntive) in più, che rimane non confutato.

Nella ricostruzione, infine, la squadra A ribadisce le proprie tesi e prova ad evidenziare la debolezza del contrattacco avversario. Anche la squadra B ribadisce la propria tesi principale, portando ulteriori esempi, ma si mostra debole nella risposta alla tesi avversaria sull'importanza dell'ottenere (o non ottenere) risultati corretti appellandosi nuovamente ad una sorta di processo alle intenzioni dell'autore dello svolgimento e — soprattutto — rinunciando ad attaccare la tesi avversaria che la comprensione conti più dell'esattezza, concedendo quindi un punto che non solo consente agli avversari di non doversi preoccupare di difendere un secondo fronte, ma dà modo di ribaltare a loro favore la questione del peso dell'erroneità del risultato.

Prima facie il cammino della squadra A sarebbe potuto apparire in salita: lo svolgimento da "attaccare" mostra comunque il risultato corretto e contiene un singolo passaggio formalmente errato. Di fatto, la squadra A si mostra più brava a individuare e sfruttare le debolezze argomentative della squadra B, mentre quest'ultima gioca troppo sulla difensiva e rinuncia a colpire dove avrebbe potuto ottenere più successo. Questo punto è importante in quanto non solo evidenzia un aspetto chiave del *debate*, ossia la squadra che vince non è quella alla quale capita la mozione più "plausibile" ma quella che argomenta meglio, ma va a colpire un assunto che talvolta inficia — magari non consapevolmente — la pratica docimologica: la tentazione di giudicare le (presunte) intenzioni e non il prodotto. Perciò, concludendo, si può assegnare una vittoria di misura alla squadra A.

Oltre alle considerazioni emerse in questo abbozzo di valutazione/*debriefing*, desideriamo sottolineare come organizzare anche sporadicamente simili attività di *debate* in classe, darà ricadute positive aggiuntive all'insegnamento-apprendimento della disciplina. Innanzitutto, qualora il docente avesse fatto propria la riflessione sulla scarsa rilevanza di un risultato corretto, se ottenuto con un procedimento dubbioso o poco chiaro — e strutturasse di conseguenza le proprie verifiche — il dibattito mostrerebbe come l'attenzione alla chiarezza dei passaggi intermedi e il controllo dei risultati con metodi alternativi, lungi dall'essere finezze riservate ai "primi della classe", si rivelerebbero utili strumenti nell'affrontare prove in cui viene scoraggiato l'approccio meccanico. Inoltre, parlando dei contenuti, è difficile che uno studente che abbia dovuto preparare un intervento nel *debate* esempio di cui sopra, possa poi con *nonchalance* scrivere o non riflettere

su quando usare o non usare il simbolo \pm , a differenza di chi si sia limitato a scorere distrattamente le correzioni appuntate dal docente sul foglio del compito.

E, in tema di apprendimento di contenuti, ancora più utili potrebbero rivelarsi le altre due tipologie di *debate* da noi proposte, in quanto permettono di inserire nuovi contenuti direttamente nella mozione. Per esempio:

Mozione: dovendo calcolare la probabilità di ottenere quattro teste consecutive lanciando una moneta, è preferibile usare la regola del prodotto per eventi indipendenti invece che un diagramma ad albero.

Oppure:

Mozione: volendo dimostrare la formula di Gauss per la somma dei primi n interi positivi, è più esplicativo usare le proprietà di simmetria delle diverse rappresentazioni di una medesima somma invece che sfruttare le proprietà dei diagrammi che rappresentano numeri triangolari.

Da notare che in quest'ultima mozione si è volutamente escluso un paragone — in termini di potere esplicativo — con la classica dimostrazione per induzione (Rosolini *et al.*, 2018, 128) e, in entrambi gli approcci proposti, si impone un'ulteriore considerazione metamatematica: può un diagramma o un disegno costituire una dimostrazione? (Lolli, 2014).

Sed de hoc satis.

7. Osservazioni conclusive

Abbiamo elaborato la proposta del *debate* metamatematico come metodologia didattica innovativa presupponendo quattro *endoxa* della recente ricerca in *Mathematics Education* (Rosolini *et al.*, 2018, cap. 3).

Nell'apprendimento e nell'insegnamento entrano in gioco insieme a fattori cognitivi, anche fattori di natura «metacognitiva, linguistica e affettiva».

Oggi il modello didattico che caratterizza l'insegnamento della matematica deriva dal comportamentismo e propone esercizi riproduttivi, rituali, da iterare. Tale modello, orientato al prodotto e non al processo, è efficace per il *training* all'applicazione di procedure algoritmiche, ma è «assolutamente inadeguato» (Erlwanger, 1973) per insegnare competenze matematiche di natura produttiva, esplorativa e inventiva come il *problem solving*.⁷ Dawkins e Roh (2016), in un lavoro sul «Promoting Metalinguistic and Metamathematical Reasoning in Proof-Oriented Mathematics Courses», evidenziano l'importanza, per la comprensione dei problemi da parte degli studenti, di affiancare all'ordinario apprendistato *proof-oriented* specifici interventi per portare a consapevolezza le questioni di interpretazioni, «often preconscious for students and taken for granted by instructors».

Poiché le aspettative sociali nelle relazioni tra insegnante e studente (il «compromesso» delle risposte corrette e rapide) premiano, paradossalmente, comportamenti che tuttavia non sono in grado di garantire l'avvenuta comprensione, occorre «rinegoziare» il «contratto didattico» — il sistema di abitudini e diritti-do-

7 Per l'individuo un'attività è un problema e non un esercizio quando non si sa in partenza come raggiungere la meta.

veri impliciti che normano le interazioni in aula — attribuendo maggiore importanza a situazioni (vissute come) «a-didattiche» e con problemi aperti, in cui l'allievo apprende non sforzandosi di incontrare le aspettative dell'insegnante ma adattandosi ad un *milieu* contraddittorio, che «ricorda quello di un dibattito accademico», e in cui l'errare (*getting lost*) è la via più breve.

L'importanza dell'argomentazione, della comunicazione, dell'interazione sociale e dell'«interpretazione» per la costruzione e l'interiorizzazione dell'apprendimento matematico. Se il fallimento in matematica significa rimanere esclusi da una piena partecipazione al «discorso» matematico, la causa dell'insuccesso dovrebbe essere imputata anche al processo sociale. Nella scuola italiana l'urgenza di rinegoziare la *praxis* dell'educazione matematica è stata sollecitata sin dai risultati PISA2003 sulla competenza dell'«argomentare»: di contro ad una media OCSE del 25%, l'Italia ha registrato uno dei più alti tassi di omissioni alle domande aperte (35%) in cui si chiede di spiegare o di giustificare la soluzione.

Riteniamo che la nostra proposta di «*debate* metamatematico» riesca, anche meglio di altre strategie, ad applicare i moniti provenienti dalla ricerca didattica internazionale. In conclusione, presentiamo alcune osservazioni al fine di apprezzare il valore del metodo.

Innanzitutto, per concettualizzare il tipo di attività proposta è più appropriato utilizzare l'espressione «*debate* metamatematico» rispetto alla più vaga «discussione matematica». Non per l'esigenza di brandizzare attività laboratoriali già esistenti, né per forzare inani neologismi nel gergo educativo, ma perché il *debate* non è propriamente una discussione e perché, trattando di come e perché facciamo matematica, il contenuto non è propriamente matematico.

In secondo luogo, il *debate* metamatematico applica in maniera integrata l'approccio social-costruttivista all'apprendimento, sul fronte emotivo, metacognitivo, linguistico e sociale.

Il fatto che la questione oggetto di *debate* non solo sia un problema aperto, e non un esercizio chiuso, ma sia tanto più tale quanto più contenga molteplici risposte parimenti giustificabili, dissolvendo di fatto la possibilità dell'errore, da un lato assolve lo studente dalla paura di sbagliare e dalla frustrazione dell'insuccesso e, dall'altro, lo obbliga ad argomentare interpretazioni convincenti sul *senso* dell'operare matematico. Inoltre, non solo il *debate* metamatematico soddisfa pienamente le condizioni per esperire situazioni a-didattiche, ma il carattere controverso e interpretativo del suo oggetto scoraggia le frequenti interferenze correttive e valutative da parte dell'insegnante.

Il *debate* metamatematico impatta positivamente sia sulle competenze di argomentazione sia sul *problem solving*, in virtù del confronto e del contrasto dialettico con modalità alternative. L'analisi comparativa di strategie alternative, congiunta alla spinta a *discredere* e *ricredere*, o *ricredersi*, permette di raffinare la competenza metacognitiva intesa come la disposizione a (auto)controllare i processi (Cornoldi, 1990), commisurare le risorse disponibili al problema da risolvere ed essere in grado di prendere buone decisioni durante il processo.

Diversamente poi da altre strategie didattiche per il *problem solving* e la metacognizione, come i problemi *open middle*, il *debate* metamatematico si contraddistingue sia per il verbalizzare i ragionamenti interiori in argomentazioni che si vogliono ben strutturate e terse sia per il fatto che l'intero processo dialettico, inclusa la preparazione, avviene in una dimensione sociale, che è naturale esperire come ludica, e mediante la comunicazione, interna alla squadra prima, tra le squadre durante, con l'insegnante poi.

Infine, il *debate* metamatematico ha un potissimo vantaggio organizzativo rispetto ad altre innovazioni metodologiche: si basa su un protocollo, nelle sue linee generali, trasversale a diverse discipline e verticale a diversi gradi. L'impiego del *debate lato sensu* come metodologia didattica è sempre più diffuso sin dai primi gradi di istruzione. In quanto tale si configura come un'infrastruttura collaudata e familiare per sviluppare riflessioni sul come e perché fare matematica.

Riferimenti bibliografici

- Akerman, R., & Neale I. (2011). *Debating the evidence: an international review of current situation and perceptions*. Reading, UK: CFBT Education Trust.
- Aristotele (2003). *Organon* (a cura di Giorgio Colli). Milano: Adelphi.
- Atanasova-Pacemska, Tatjana, et al. (2017). Increasing Motivation for Learning Mathematics Through Debate. In Proceedings of papers / VIII International Conference on Information Technology and Development of Education ITRO 2017. University of Novi Sad, Technical Faculty „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin, Republic of Serbia, Zrenjanin, pp. 143-147.
- Boyer, C. B. (1954). *Analysis: notes on the evolution of a subject and a name*. The Mathematics Teacher, 47, 7, 450-462.
- Cornoldi, C. (1990). Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo. *Orientamenti Pedagogici*, 3, 492-511.
- Dawkins, P. C., & Roh, K. H. (2016). Promoting Metalinguistic and Metamathematical Reasoning in Proof-Oriented Mathematics Courses: a Method and a Framework. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 2, 2, 197-222.
- De Conti, M. (2014). Tailoring the Debate Format to Specific Educational Goals. *National Journal of Speech & Debate*, 2, 2, 7-19.
- De Conti, M., & Giangrande, M. (2018). *Debate. Teoria, pratica e pedagogia*. Milano: Pearson.
- Erlwanger, S. H. (1973). Benny's conception of rules and answers in IPI Mathematics. *Journal of Children's Mathematical Behaviour*, 1, 2, 88-107.
- Freeley, A. J. e Steinberg, D. L. (2009). *Argumentation and Debate. Critical thinking for reasoned decision making*. 12th edition, United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Hanna, G. (1989). Proofs That Prove and Proofs That Explain. In Vergnaud G., Rogalski J., Artigue M. (eds.), *Proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. II. Paris: PME.
- Kaplinsky, R. (2019). *Open Middle Math: Problems That Unlock Student Thinking*. Portsmouth: Stenhouse Publishers.
- Lolli, G. (2005). *QED. Fenomenologia della dimostrazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lolli, G. (2014). *Se viceversa. Trenta pezzi facili e meno facili di matematica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lolli, G. (2016). *Tavoli, sedie, boccali di birra. David Hilbert e la matematica del Novecento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Luzniak, Chris, (2020). Mathematics is Personal. Mathematics is Debatable. *National Council of teachers of Mathematics*, 113, 4.
- Molinini, D. (2014). *Che cos'è una spiegazione matematica*. Roma: Carocci.
- OECD (2012). *The Pisa 2012 assessment and analytical framework*. Disponibile in: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf.
- Pedemonte, B. (2007). *How can the relationship between argumentation and proof be analysed?* Educational Studies in Mathematics, 66 (1), 23-41.
- Piro, F. (2015). *Manuale di educazione al pensiero critico. Comprendere e argomentare*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- Rosolini, G. et al. (2018). *Didattica della matematica*. Milano: Mondadori.
- Shapiro, S. (2005). *The Oxford Handbook of Philosophy of Mathematics and Logic*. Oxford: Oxford University Press.

- Scheerens, J., van der Werf, G., de Boer, H. (2020). *Soft Skills in Education. Putting the evidence in perspective*, Cham: Springer.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.
- Searle, J. (1976). *Atti linguistici. Un saggio di filosofia del linguaggio*. Torino: Boringhieri.
- Wagemans, J.H.M. (2019). *Argument Type Identification Procedure (ATIP)*, Web publication/site.
- Walton, D. (1989). *Informal Logic. A Pragmatic Approach*. Cambridge University Press.
- Zan, R., & Di Martino, P. (2017). *Insegnare e apprendere matematica con le indicazioni nazionali*. Milano: Giunti Scuola.

Descriptive analysis of the open questions of an exploratory survey on on-line teaching (DaD): The answers of university teachers

Analisi descrittiva delle domande aperte di una indagine esplorativa sulla Didattica a distanza: le risposte dei docenti universitari

Stefania Nirchi

Link Campus University – s.nirchi@unilink.it

Lavinia Bianchi

Università di Modena e Reggio Emilia – lavinia.bianchi@unimore.it

ABSTRACT

The Covid-19 health emergency suddenly strained schools and universities, forcing them to move lessons to the online delivery. Starting from this context, the *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies* has conducted, in collaboration with the Roma TrE - Education Foundation (University of Roma Tre) and National IRASE (Academic, Social and Educational Research Institute), an exploratory study, carried out from May to August 2020 by interviewing teachers and parents (Domenici, 2021; Nirchi, 2021). A survey was therefore launched to reflect on *emergency remote teaching* (DaD) during Covid-19. The research was conducted by means of a questionnaire answered by 5224 subjects (teachers and students from schools/universities and parents) located throughout the national territory. This paper describes the methodology used for the qualitative analysis and illustrates the structure of the categories. The open questions investigated the strengths and weaknesses of remote education. While the reflections made it possible to know the point of view of teachers on the distance learning experience.

L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha sottoposto scuole e università a uno stress improvviso, obbligandole a trasferire le attività didattiche in modalità telematica. Partendo da questo contesto, la rivista *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies* ha condotto, in collaborazione con la Fondazione Roma TrE – Education, dell'Università degli Studi di Roma Tre e ad IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale Educativa) uno studio esplorativo, svolto da maggio ad agosto 2020 intervistando docenti e genitori (Domenici, 2021; Nirchi, 2021). È stata quindi promossa una indagine per riflettere sull'*emergency remote teaching* (DaD) durante il Covid-19. La ricerca è stata condotta attraverso l'utilizzo di un questionario a cui hanno risposto 5224 soggetti (insegnanti e studenti di scuola/università e genitori), dislocati su tutto il territorio nazionale. Il contributo descrive la metodologia utilizzata per l'analisi dei dati qualitativi e presenta le categorie emerse. Le

* Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici; in particolare sono da attribuire a Stefania Nirchi: l'abstract, l'introduzione, par. 1; par. 2 e conclusioni. Sono da attribuire a Lavinia Bianchi i par. 3 e 4.

domande aperte erano volte a far emergere i punti di forza e di debolezza della DaD, mentre le riflessioni hanno permesso di conoscere il punto di vista dei docenti sull'esperienza di didattica a distanza.

KEYWORDS

Emergency Remote Teaching; Covid-19; University Teachers; Survey. Didattica a Distanza; Covid-19; Docenti Universitari; Indagine.

Introduzione

L'emergenza sanitaria ha rappresentato per il sistema di istruzione uno stravolgimento così profondo, da metterne in luce fragilità e inadeguatezza. Tuttavia, questo periodo difficile e inaspettato è stato anche l'occasione per riflettere sulla necessità per i sistemi formativi di "cambiare pelle", in un'ottica di flessibilità e resilienza e cercare di fronteggiare eventi imprevedibili come la pandemia da Covid-19; allo stesso tempo questa crisi ha rappresentato anche l'occasione per riflettere su *cosa insegnare*, sul *come insegnare*, sul carico di lavoro di docenti e studenti, sulle caratteristiche dell'ambiente di insegnamento-apprendimento e sulle ricadute che una didattica online può avere a livello di relazione educativa e di uguaglianza delle opportunità (Calvani, Vivianet, 2014; Ghislandi, Raffaghelli, 2014; Rossi, 2014; Brown, Dehoney, Millichap, 2015; Domenici, 2016; 2020; Coggi, Ricchiardi, 2018; Trincherò, 2020; Nirchi, 2021; Vertecchi, 2021). Il mondo dell'educazione ha risposto alla pandemia globale con la chiusura delle scuole per circa 1,6 miliardi di studenti (UNESCO, 2020a; 2020b; UNICEF, 2020) e le conseguenti ripercussioni, prodotte dalle misure di contenimento restrittive (*lockdown*), sono state la sospensione delle attività didattiche di tutte le agenzie educative e il passaggio alla didattica a distanza o DaD (decisione sancita nel nostro Paese con il DPCM del 4 marzo 2020) (Cleveland-Innes & Garrison, 2010; Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011; Ranieri & Manca, 2013; Rivoltella, 2017). Questo spostamento temporaneo dell'insegnamento a una modalità diversa viene chiamato *emergency remote teaching* (Hodges, et al. 2020). Il passaggio della didattica, dalla presenza ad un ambiente online, ha comportato diverse criticità che hanno reso sempre più evidente l'esigenza di azioni di intervento mirate, al fine di rimodulare la programmazione didattica e ripensare le strategie formative. Alcune di queste criticità sono: l'impreparazione tecnologica da parte dei docenti e la necessità di avere adeguate competenze digitali per poter progettare e realizzare una proposta didattica in modalità a distanza o integrata (Mitchell, Parlamis & Claiborne, 2015; Nirchi-Capogna, 2016; Nirchi, 2018a; 2018b; 2020; 2021; Ritella, Ligorio, & Hakkarainen, 2016; Ceccacci, 2020; Ciarnella & Santangelo, 2020; De Angelis, Santonicola & Montefusco, 2020; Marzano & Calvani, 2020; Perissinotto & Bruschi, 2020; Ranieri, Gaggioli e Borges, 2020; Biasi, De Vincenzo, Nirchi & Patrizi, 2021; Moretti, Briceag & Morini, 2021). Durante e a valle del periodo pandemico, sono state condotte molte indagini sul tema della didattica a distanza e sulle sue conseguenze. Gli esiti cui è giunta la ricerca della SIRD¹ (Lucisano, 2020; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021) hanno messo in luce le *disuguaglianze educative* (Roncaglia, 2020) di cui soffrono gli alunni che provengono da un contesto familiare svantaggiato, con background

1 SIRD: Società Italiana di Ricerca e Didattica.

migratorio e con bisogni educativi speciali (Mulè, 2020; Nuzzaci et al., 2020; Santagati & Barabanti, 2020). In particolare c'è stato un aumento della povertà in termini materiali e educativi dei bambini, aggravata dal fatto di non avere a disposizione piattaforme, strumenti digitali e accesso alla rete, condizioni queste essenziali per poter insegnare e apprendere a distanza (Ardizzoni et al., 2020; ISTAT, 2020; Izzo & Ciurnelli, 2020; Save the Children, 2020).

1. La didattica a distanza nelle università durante la pandemia

Come detto in apertura a questo saggio, durante la crisi sanitaria sono state condotte molte ricerche sulla didattica a distanza negli istituti scolastici e nell'alta formazione. Per quanto riguarda le università, se da una parte molti studi hanno evidenziato la capacità di risposta degli atenei nel predisporre le infrastrutture necessarie e nel supportare i docenti (Marinoni, van't Land & Jensen, 2020), dall'altra si sono rilevate difficoltà in termini di preparazione dei docenti e aumento del carico di lavoro imprevisto (Watermeyer, Crick, Knight & Goodall, 2020). Le loro percezioni sulla didattica a distanza sono state indagate anche attraverso i numerosi studi condotti a livello nazionale da diversi atenei. Alcune di queste indagini hanno messo in rilievo punti forti e punti deboli. Per quanto riguarda i primi troviamo: una soddisfazione diffusa per l'esperienza fatta, un numero di ore adeguato, la possibilità di affrontare i tradizionali contenuti di insegnamento, un facile adattamento delle strategie didattiche alla modalità online e l'acquisizione di nuove competenze (Ramella, Rostan, 2020). Tra gli aspetti negativi emergono, invece: una scarsa formazione sull'uso delle piattaforme digitali, un aumento del lavoro per la preparazione delle lezioni e per lo svolgimento degli esami e una ricaduta negativa in termini di relazione educativa. Anche per gli studenti la didattica a distanza ha rappresentato sia vantaggi che svantaggi. Rientrano nella prima categoria: l'accessibilità (possibilità, per esempio, di registrare e riascoltare le lezioni), la mobilità (per esempio per i fuori sede che hanno più difficoltà a raggiungere l'università), l'interazione (coinvolgimento attivo in compiti sfidanti) (Biancalana, 2020), l'aumento della motivazione e del senso di responsabilità nell'organizzare il lavoro da casa (Bubb e Jones, 2020). Troviamo, invece, nella seconda categoria: una sensazione di isolamento, un maggiore affaticamento cognitivo, passività e dipendenza digitale (Sarsini, 2020). A valle del periodo pandemico e della sperimentazione della DaD, gli studi internazionali (Agostinelli et al., 2020; Bailey et al., 2021; Engzell et al., 2021) hanno osservato come il fenomeno dei *learning loss* (perdite negli apprendimenti) sia strettamente legato alla capacità della didattica a distanza (DAD) di includere tutti gli studenti, sia in termini di pari opportunità educative, che di percorsi formativi intrinsecamente democratici (Meirieu, 2015; Ciani, 2019). Le maggiori perdite d'apprendimento si sono registrate soprattutto tra le famiglie meno istruite e con basso reddito (Engzell et al., 2021; Save the Children, 2021) che, con la chiusura delle scuole e con la DAD sono state esposte a rischi maggiori, inasprendo ulteriormente il divario causato dalla condizione socioeconomica ed etnica nei risultati d'apprendimento (Parolin & Lee, 2021).

In questa sede presentiamo i dati emersi dall'analisi delle risposte fornite alle domande aperte nell'ambito dell'indagine "La DaD al tempo del Covid-19"² promossa dalla rivista *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies* e condotta insieme alla Fondazione Roma TrE- Education, dell'Università degli

2 L'indagine è stata condotta sotto la responsabilità scientifica di Stefania Nirchi.

Studi di Roma Tre e ad IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale e Educativa). I primi esiti dello studio relativi all'analisi quantitativa, insieme alla descrizione delle domande della ricerca, degli obiettivi e della struttura del questionario, sono stati presentati in occasione del Convegno internazionale *Didactic and University Teaching: Theories, Cultures, Practices* (Nirchi, 2020)³, oltre che pubblicati su riviste e volumi⁴. Obiettivo di questo contributo è, invece, approfondire gli aspetti legati alla percezione di coloro che hanno partecipato all'indagine, attraverso l'analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte del questionario, rispetto ai principali punti di forza e/o di debolezza della didattica a distanza, nonché le riflessioni riportate al termine del questionario.

2. Campione strumento e metodologia

L'indagine ha indagato 5 profili: docenti e studenti di scuola e università; genitori. Sono state analizzate un totale di 5224 risposte. Si tratta di un campione non probabilistico con tecniche di contatto miste⁵. "Nella prima fase il campione può essere definito a scelta ragionata e in una seconda fase a valanga e su base volontaria, con possibilità di risposta tramite link sui social. La rappresentazione offerta, quindi, pur non essendo statisticamente rappresentativa, si configura come un'indagine pilota di tipo esplorativo su una popolazione estesa e potrebbe rappresentare il primo tassello di una ricerca più ampia, da trasformare in osservatorio permanente su questo tema" (Nirchi, 2020, p. 131).

Il questionario, implementato con Google Form e aperto on line dal 17 maggio al 31 agosto 2020 si compone, per il gruppo di docenti universitari, di una parte iniziale, caratterizzata da 4 sezioni indagate attraverso 18 item chiusi, nello specifico: dati ascrittivi e formazione; organizzazione della didattica a distanza; metodologie/strategie didattiche impiegate; considerazioni degli insegnanti e due domande aperte di cui si darà conto nei paragrafi successivi.

Ci si è mossi attraverso un'analisi quali-quantitativa funzionale agli obiettivi della ricerca (Nirchi, 2020) e in grado di restituire una rappresentazione il più possibile fedele della percezione che i soggetti indagati hanno avuto della didattica a distanza, oltre che del contesto di riferimento. L'analisi quantitativa è stata effettuata attraverso statistiche descrittive⁶ (Biasi, De Vincenzo, Nirchi, Patrizi, 2021).

3 Nirchi, S. Indagine sulla "Didattica a distanza al tempo del COVID/19" nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti, in G. Domenici, (2021) (a cura di), *Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, Roma: Roma Tre Press.

4 Per maggiori dettagli cfr: Nirchi, S. (2021b), La scuola post pandemia. Trasformare la crisi in opportunità, tra prospettive europee e nazionali, *QTimes, Journal of Education, Technology and Social Studies*, (13)2, 5-15. Nirchi, S. (2021c), Valutazione del rapporto scuola-famiglia durante la didattica a distanza (DaD). Alcuni risultati emersi dal questionario genitori, *QTimes - webmagazine, Journal of Education, Technology and Social Studies*, (13)3, 323-335; Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). In *QTimes-webmagazine, Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), 127-139; Biasi, V., De Vincenzo, C., Nirchi, S., & Patrizi, N. (2021). La didattica universitaria online ai tempi del Covid/19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (eds.), *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, Vol. 2, pp. 147-159. Roma: Roma Tre Press.

5 L'azione di sensibilizzazione ha previsto l'invio della comunicazione attraverso i canali istituzionali a docenti, Rettori, Prorettori, Delegati alla didattica, Presidenti di Presidio di Qualità; oltre che a una diffusione mediante social network.

6 Un'analisi più approfondita sia a livello quantitativo che qualitativo, oltre che di triangolazione dei vari profili indagati è tuttora in corso

In questa sede, dopo aver presentato l'analisi dei soli dati quantitativi, relativi ai punti critici e punti forti, si passerà, ad un approfondimento di quanto emerso dalle risposte alle due domande aperte del questionario, per la cui lettura è stato impiegato Nvivo, per poi analizzare alcune riflessioni lasciate dai docenti circa l'esperienza di didattica a distanza vissuta.

2.1 Caratteristiche del campione

Il campione è formato da 324 docenti universitari, il 6% dell'intera unità indagata. Si tratta nello specifico di 148 donne e 176 uomini, ripartiti nelle seguenti fasce di età: 103 docenti tra i 35 e i 45 anni; 99 tra i 45 e i 55 anni; 71 tra i 55 e i 65 anni; 32 insegnanti fino a 35 anni di età e 19 oltre i 65 anni. Si tratta di docenti che appartengono a 72 atenei provenienti da 18 regioni italiane, con una risposta maggiore da parte degli atenei del Lazio (30%), della Lombardia (13%) e dell'Umbria (12%). Il campione è formato per l'86% da università statali e per il 14% da atenei privati.

2.2 Breve analisi quantitativa dei Punti forti e punti deboli della didattica a distanza

A partire da una serie di affermazioni è stato chiesto ai docenti di individuare punti forti e punti deboli dell'esperienza di didattica a distanza sperimentata.

Dalla statistica descrittiva di questi dati emerge con chiarezza che i docenti, pur apprezzando l'aver sperimentato un nuovo stile di insegnamento (49%) e l'aiuto sia a livello tecnologico (64%) che organizzativo (66%) da parte del proprio ateneo hanno, tuttavia, trovato difficoltà nel riorganizzare le attività didattiche in modalità remota (59%) e sentito forte il peso di un carico di lavoro eccessivo (73%). Ciò ha avuto come diretta conseguenza il fatto di non misurarsi con strategie e metodologie didattiche più congeniali ad un'insegnamento-apprendimento a distanza, ma di riproporre, invece, una didattica tradizionale, caratterizzata per lo più dall'invio di materiale didattico a supporto dello studio (60%), usufruendo della piattaforma scelta dalla propria università, quasi esclusivamente per le video lezioni (66%) (Nirchi, 2020, 2021).

2.3 Riflessioni a margine del questionario da parte dei docenti

A tale scopo oltre a descrivere il tema della DaD, si è cercato di indagare anche quegli aspetti del problema che non sono così manifesti e che possono venire fuori lasciando agli intervistati la libertà di esprimersi liberamente e di sentirsi parte attiva, nell'ambito della tematica indagata (Corbetta, 2014). In tal senso i commenti lasciati dai docenti rappresentano una valutazione interessante per comprendere ancora di più l'esperienza fatta durante il periodo pandemico e, allo stesso tempo, un arricchimento dell'analisi delle risposte alle domande aperte del questionario, riprendendone sostanzialmente i temi. Si riportano a titolo di esempio alcune delle riflessioni lasciate dagli insegnanti.

L'esperienza non è stata positiva. Nel secondo semestre ho avuto un corso con 200 frequentanti. Non tutti gli studenti hanno dispositivi e connessioni adatte alle lezioni sincrone. È molto complicato gestire incontri singoli con più di 100 persone. Manca moltissimo l'aspetto della relazione, fondamentale per il processo di apprendimento. La didattica a distanza può rappresentare

senza dubbio uno strumento molto utile in una situazione emergenziale e un supporto in situazioni di normalità, ma non può sostituire la didattica in presenza.

Nonostante sia una esperienza imprevista e non voluta ha messo in evidenza una serie di criticità del sistema formativo e di inadeguatezze della didattica in presenza e ha costretto tutti noi a un ripensamento e a una riconfigurazione del modo di intendere e di praticare la didattica universitaria (che include naturalmente anche le procedure valutative).

In generale positiva: ho avuto soprattutto molti riscontri positivi dagli studenti che sono stati attivi e non ascoltatori passivi durante le lezioni. Credo che il futuro della didattica universitaria non sarà di certo online, ma dovrà prevedere modalità di “uscita” dallo spazio dell’aula per costruire ecosistemi formativi che possano coinvolgere maggiormente gli studenti e consentire feedback generativo attraverso l’ibridazione delle risorse e della didattica.

Nel complesso un’esperienza molto faticosa, ma almeno apparentemente proficua sotto il profilo della capacità degli studenti di imparare a “fare”, sfruttando appieno il lavoro a distanza attraverso compiti/esercitazioni con feedback costanti.

Questa esperienza ha permesso di sperimentare forme nuove di didattica e nuove pratiche di insegnamento, ma non ha incrementato una maggiore o più attiva partecipazione degli studenti. E’ ancora presto per capire se ha effetti positivi sull’apprendimento.

È stata un’occasione per ripensare la formazione e per ampliarla a tutta la popolazione di studenti che spesso incontriamo direttamente all’esame, impossibilitati a frequentare nella didattica frontale. Maggior numero di studenti significa anche maggiori feedback sui temi affrontati a lezione, maggiore diversificazione di genere e anagrafica e completezza di percorso per tutti.

Se saremo in grado di cogliere i punti di forza riscontrati in questo periodo, sapremo ripensare virtuosamente i processi di apprendimento, interazione e crescita dei quali l’università è portatrice indiscussa.

La didattica a distanza, per me non può sostituire la didattica in presenza, in quanto verrebbe a mancare quel valore aggiunto che è la relazione che si stabilisce con la classe. La mancanza di un contatto visivo con i propri interlocutori, che non potevano essere obbligati ad attivare la webcam, è stata una delle cose più pesanti da superare. La DAD può essere altresì uno strumento aggiuntivo utile per integrare la didattica in presenza, almeno nel mio caso istituzione universitaria, per il controllo e la revisione dei lavori. In tal senso si ha la sensazione di un miglioramento della qualità del rapporto con ogni singolo studente.

La condizione d’emergenza costringe a soluzioni d’emergenza, che sono sufficienti a rimediare alle problematiche e ai difetti più macroscopici della formazione universitaria. Non è però uno strumento adatto né alla formazione continuativa, né a quella più approfondita che un’Università dovrebbe fornire, riducendosi – anche nelle forme più partecipate – ad una trasmissione unilaterale di nozioni, e non di conoscenze critiche.

L’esperienza è stata molto faticosa, perché non è stato facile coniugare la DAD con le misure di lockdown familiare, con gli altri impegni lavorativi, col

surplus di lavoro necessario per la preparazione dei materiali didattici e di valutazione ulteriori rispetto a quelli che erano stati prefigurati all'inizio del corso.

Non penso fossimo preparati alla dad e nonostante ciò in pochissimo tempo l'abbiamo attivata, ma la cosa ha richiesto un monte ore di lavoro impensabile solo in tempi di emergenza pandemica. Inoltre sono dell'idea che non si sia trattato di una vera e propria dad se non in termini empirici, perché penso vada strutturata in tutt'altra modalità, lezioni più brevi e maggiore tutorato individuale tra le altre possibilità.

Tali riflessioni confermano (come dimostrato anche dall'analisi dei dati), un carico di lavoro eccessivo e la preoccupazione verso una relazione educativa che ha bisogno, per esistere, della presenza fisica e del contatto con i discenti. Nonostante il confronto tra una didattica in presenza e una a distanza, comporti diversi problemi (Hodges, et al., 2020), gli insegnanti manifestano un significativo apprezzamento verso le tecnologie, individuando negli strumenti digitali un valido supporto alla didattica (Nirchi, 2021), oltre che un aiuto ulteriore al coinvolgimento degli studenti. Rimane il nodo della formazione, necessaria per riuscire a riprogrammare le attività didattiche in maniera più rigorosa e non, come invece è accaduto, sull'emergenza, in modo da scongiurare la semplice trasposizione online della didattica in presenza.

Informazioni interessanti e in linea con quanto detto finora ci arrivano anche a valle dell'analisi delle due domande aperte del questionario. In questo caso, la scelta metodologica fatta dalle autrici di questo saggio, fa riferimento alla Grounded Theory (Glaser & Strauss 1965) nell'interpretazione costruttivista di Charmaz (2014), nell'ottica di co-costruzione di significati, attraverso l'individuazione di specifiche categorie interpretative.

3. Nota metodologica e processo di analisi dei dati relativi ai Docenti Universitari

L'analisi relativa al target "Docenti Universitari" ha visto coinvolti 324 rispondenti alle domande aperte del questionario. Gli item analizzati sono stati:

1. *A partire dalla sua esperienza professionale, indichi due punti di forza e due punti di debolezza della didattica a distanza sperimentata in tempo di COVID/19*
2. *Commenti brevemente la sua esperienza di didattica a distanza*

Si è proceduto facendo riferimento alla metodologia Grounded Theory (Glaser & Strauss 1965; Glaser, 1992; Charmaz, 2014).

I passaggi chiave che hanno permesso la costruzione delle categorie concettuali dense e centrali sono stati: la *codifica sostantiva* (o codifica aperta); la *codifica selettiva* (o codifica focalizzata) e la *codifica teorica* (ultimo passaggio in direzione dell'astrazione concettuale).

La codifica sostantiva, ovvero il processo di concettualizzazione empirica dell'area indagata (il contesto nel quale la teoria è radicata), ha permesso al gruppo di ricerca di ipotizzare una prima formulazione delle categorie sostantive, descrivibili come *significati*, che sintetizzano concettualmente i dati presenti nell'area esaminata. La codifica sostantiva prevede, in primo luogo, che il ricercatore effettui la cosiddetta *codifica aperta* dei dati, così definita perché la sua caratteristica fon-

damentale è proprio quella di rimanere “aperta” all’esplorazione del maggior numero di possibilità speculative originate dai dati: in questa fase sono state elaborate 251 etichette nominali relative alle stringhe di testo/risposte del target. Le etichette elaborate (o codici) ricalcano proprio le parole “in vivo” scelte dai partecipanti.

A questo livello l’obiettivo è appunto quello di attribuire *codes* (nomi o etichette nominali) ai concetti che “affiorano” da una lettura attenta dei dati⁷: il *grounded theorist* lavora direttamente sui dati effettuando una disamina attenta dei materiali di ricerca disponibili e individuando le unità minime di significato, ossia gli elementi significativi ai quali assegnare un’etichetta nominale.

Il confronto dei *codes* in termini di somiglianze e differenze, attraverso l’analisi comparativa, contribuisce a individuare uniformità emergenti che danno origine alle *conceptual core categories* (categorie concettuali centrali). Scrive Tarozzi (2008, p. 97):

La categoria *core* (concetto – chiave) è la categoria centrale ed essenziale che organizza l’insieme delle categorie: identifica e rappresenta il processo sociale di base che sintetizza un concetto sociale, comportamentale, psicologico e sociologico con cui gli attori agiscono in un contesto in riferimento.

La *codifica selettiva*, che ha inizio dopo che il ricercatore ha individuato, attraverso la codifica aperta, una *core category* potenziale, è più diretta e concettuale: si tratta di delimitare la raccolta e l’analisi dei dati esclusivamente a quegli elementi del contesto esaminato fortemente collegati alla categoria centrale individuata, che svolge quindi la funzione di guida per le ulteriori fasi di raccolta dei dati.

[...] La codifica selettiva rappresenta il principale cambiamento nella GTM: inizialmente il ricercatore codifica ogni dato, poi codifica esclusivamente ciò che è in relazione con la categoria *core* e le categorie a essa collegate (ovvero ciò che ha rilevanza per lo sviluppo della teoria emergente). L’individuazione della categoria *core* comporta la delimitazione della raccolta dei dati, del campionamento teorico e dei memo. È un passaggio necessario nella GT (Glaser, 2001, p. 201).

In questa fase sono state elaborate 87 etichette nominali sovraordinate e provvisorie.

La codifica selettiva consente di arrivare alla saturazione concettuale della categoria *core* e delle altre categorie rilevanti, individuando e descrivendo con un livello di approssimazione progressivamente migliore, per mezzo della costante comparazione dei casi analizzati, le proprietà di ogni categoria, fino a raggiungere la condizione di interscambiabilità degli indicatori⁸, quando non emergono nuove proprietà o categorie.

A questo punto, quando i concetti hanno raggiunto la loro saturazione teorica attraverso il procedimento di campionamento teorico accennato, il *grounded theorist* dirige la sua attenzione verso l’integrazione concettuale della categoria *core* e delle sue relative proprietà all’interno di un nucleo di ipotesi che valorizza

7 Tali *codes* possono essere tanto più utili alla successiva fase di emersione della teoria quanto più sono aderenti ai dati e fondati su di essi.

8 La situazione per cui il ricercatore rintraccia ripetutamente il medesimo concetto all’interno di contesti diversi indica che tale concetto assume significato e rilevanza “in ogni luogo”: gli indicatori relativi al concetto preso in considerazione (la categoria con le sue proprietà che rappresentano il concetto) sembrano essere continuamente collegabili (e quindi interscambiabili) con le altre categorie e proprietà emergenti.

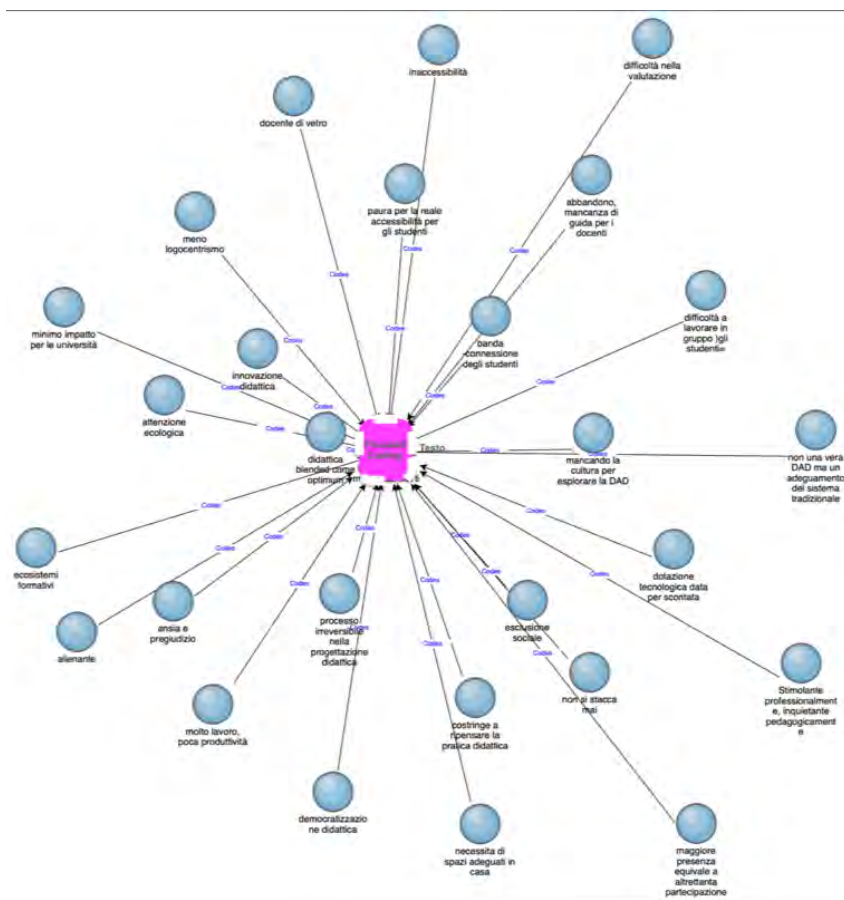


Figura 2. Struttura del procedimento di analisi focalizzata

Questa fase della costruzione della GT prende forma attraverso la *codifica teorica* che elabora, sotto forma di ipotesi, i modelli concettuali di relazione sviluppati per collegare teoricamente le codifiche sostantive: in questo passaggio del processo sono state elaborate 8 categorie interpretative e relative proprietà, di cui si dà conto nella tabella 1.

Una GT può dunque dar luogo a una o più *core categories*; una core category si ripete con frequenza nei dati e si può presentare sotto forma di qualunque tipo di etichetta nominale teorica.

Una categoria diviene centrale quando è significativamente connessa al maggior numero possibile di categorie e proprietà e, conseguentemente, è in grado di rappresentare la maggior parte delle variazioni presenti nel modello teorico emergente e ha un alto potenziale esplicativo.

1. Alienante	<ul style="list-style-type: none"> - ansia e pregiudizio; - difficile far lavorare gli studenti in gruppo; difficile la valutazione; - “docente di vetro”; - dotazione tecnologica data per scontata; - molto lavoro e poca produttività; - non si stacca mai; - non una vera DAD ma una trasposizione (adeguamento) dal sistema tradizionale
2. Attenzione ecologica	<ul style="list-style-type: none"> - sostenibilità; - risparmio energetico; - facilitazione; - democratizzazione; - potenzialità e accessibilità
3. Costringe a ripensare la pratica didattica	<ul style="list-style-type: none"> - diminuzione del logocentrismo; - necessità di una nuova formazione e ri-progettazione
4. Didattica blended come optimum	<ul style="list-style-type: none"> - ecosistemi formativi; - innovazione didattica; - sperimentazione di nuove modalità di insegnamento; - apprendimenti nuovi sia per gli insegnanti, sia per gli studenti; - possibilità di raggiungere luoghi distanti nella stessa giornata; - processo irreversibile nella progettazione didattica; - democratizzazione didattica
5. Esclusione sociale	<ul style="list-style-type: none"> - inaccessibilità; - strumenti per navigare; - rete internet (possibilità o meno di una buona connessione) degli studenti
6. Maggiore presenza=al-trettanta attenzione e partecipazione?	<ul style="list-style-type: none"> - ambiguità; - dubbio; - mancanza della relazione diretta; - spazi vuoti
7. Mancanza di una cultura di servizio per esplorare la DAD	<ul style="list-style-type: none"> - resistenze dei colleghi; - affaticamento nella riprogettazione online; - poco sostegno da parte dell’Ateneo; - improvvisazione; - disomogeneità dell’offerta formativa dei vari corsi

4. I risultati: la teoria grounded situata

Dalle 8 categorie *core* e relative proprietà si è proceduto con l’identificare possibili relazioni tra queste ricorrendo soprattutto al ragionamento abduittivo⁹: durante queste fasi analitiche, caratterizzate da un livello crescente di concettualizzazione dei dati *grounded*, il ricercatore è infatti impegnato nella elaborazione di sistemi

9 L’abduzione è utile perché durante il corso della codifica allontana il *grounded theorist* dal rischio di rimanere impigliato in una rete di concetti autoreferenziali.

di relazioni tra i concetti individuati. In altri termini, il ricercatore sviluppa a un livello logico superiore similarità concettuali tra fenomeni appartenenti a campi diversi (ovvero somiglianze tra diverse somiglianze), individuando ciò che hanno in comune¹⁰ e accogliendo tutte le possibili ipotesi interpretative relative ai dati osservati. Questi passaggi di natura abduttiva rappresentano dunque il salto concettuale che può produrre qualcosa di nuovo, qualcosa che non deriva “semplicemente” dall’analisi dei dati.

La categoria “alienante” descrive il vissuto dei Docenti Universitari che, da una parte, proiettano sugli studenti stati di ansietà, disagio e disattenzione e, dall’altra, lamentano un profondo affaticamento: la DAD non ha orari, non esistono limiti e confini, il lavoro preparatorio è impegnativo e le incognite sono assillanti. Dalla mancata connessione ai probabili problemi tecnici, dai volti oscurati, agli abbandoni improvvisi, la DAD rappresenta uno sforzo che non permette di intravedere risultati auspicabili. In effetti, l’iperconnessione, ha dimostrato che l’esperienza dello *smart working*, dell’*homeschooling* ha in maniera difforme ampliato la categoria spazio-tempo dell’utilizzo della rete, frantumando certezze epistemologiche proprie dei processi di insegnamento- apprendimento, e che ora hanno bisogno di re-inventarsi, prima tra tutte “l’essere in relazione”.

Questa categoria è in dialogo con quella denominata “Mancanza di una cultura di servizio per esplorare la DAD” che enfatizza sui vari livelli di impreparazione, resistenza, diffidenza dei colleghi; sull’improvvisazione intuitiva, sulla disomogeneità dell’offerta, adducendo molte responsabilità all’apparato burocratico-amministrativo degli Atenei.

Ancora in dialogo ricorsivo, troviamo la *core categories* “Esclusione sociale”; sensibili e attenti ai temi della giustizia sociale e dell’inclusione, i Docenti sono assolutamente consapevoli della mancanza di pari opportunità di accesso all’offerta formativa per gli studenti.

È per loro vitale garantire accesso e qualità dell’insegnamento: nella lucida consapevolezza di aver un numero considerevole di studentesse e studenti vulnerabili (sia per deprivazione socio-culturale che economica, sia in caso di vulnerabilità psico-fisica), la DAD diventa un limite insormontabile che nega tutto un sistema etico (e militante) che caratterizza motivazioni, impegno, e il fatto stesso dell’insegnare.

La *core categories* “Maggiore presenza=altrettanta attenzione e partecipazione?” contiene i dubbi, le ambiguità e le perplessità connesse alla ridefinizione – imposta – della relazione educativa: in emergenza si è cercato di compensare la mancanza di presenza fisica con una maggiore frequenza delle interazioni online ma questo non è garanzia di vera compensazione e, anzi, può ridursi a una mera trasposizione che fa riecheggiare la logica del “male minore”.

In questa prospettiva, appare emergere drammaticamente il “furto del futuro” agito nei confronti delle nuove generazioni (Aime et al., 2020), soprattutto a causa dell’impatto pandemico che ha determinato una transizione coatta dalla scuola in presenza alla digitalizzazione del sapere e dell’apprendimento.

È pur vero che, contestualmente a queste problematiche, le categorie interpretative “Attenzione ecologica”, “Costringe a ripensare la pratica didattica” e “Didattica blended come optimum” danno vita a scenari marcatamente progressisti e democratizzanti. Se da una parte la DAD esclude e allontana, è pur capace di includere (si pensi alla gravidanza e alla facilità di accesso alle video-lezioni, alla

10 “L’abduzione è una forma di ragionamento in cui una somiglianza riconoscibile tra A e B propone la possibilità di somiglianze ulteriori” (Bateson & Bateson, 1987, p. 312).

messaggistica veloce delle varie piattaforme, ai software di supporto, alle repository ecc...) e avvicinare (si pensi agli studenti fuori sede, agli studenti lavoratori, alle studentesse neomamme e lavoratrici). Anche la didattica ne esce rinvigorita: dalle risposte, infatti, emerge la spinta verso l'innovazione; la sperimentazione di nuove modalità di insegnamento; apprendimenti nuovi, sia per gli insegnanti che per gli studenti; possibilità di raggiungere luoghi distanti nella stessa giornata; processo irreversibile nella progettazione didattica; democratizzazione didattica e, in ultima istanza una sorta di Ecosistema formativo attento anche agli equilibri ecologici.

La teoria emergente, che richiama la figura retorica dell'ossimoro, vede la coesistenza di due costruzioni di senso di fatto incompatibili ma, potenzialmente, capaci di creare un contrasto originale capace di sostenere una spinta al superamento del vincolo.

La DAD come *pharmakon*: veleno e rimedio. Dalle risposte del campione, è come se, da una parte ci si posizionasse sulla scia della provocazione di Giorgio Agamben¹¹ che il 23 maggio 2020 scrive *Requiem per gli Studenti*, in cui rivolge un'*j'accuse* durissimo verso la DAD, accusata di determinare una sorta di "coma irreversibile" della vita sociale e culturale e di produrre nuovi scenari di isolamento e imbarbarimento, affini alla segregazione e deprivazione che si vive in un regime dittatoriale.

Dall'altra ci si predisponesse a una sorta di visione ottimistica di apprendimento complesso e intenso. In questa seconda prospettiva interpretativa, ad esempio, la visione ottimistica di Rifkin (2000)¹², e la sua idea di "uomo proteiforme", propongono uno sguardo ampio, aperto alla *possibilità* – categoria pedagogica irrinunciabile.

In quest'era dell'*accesso*, le nuove generazioni vivendo il maggiore coinvolgimento reso possibile dalle reti e dalle interdipendenze processuali, acquisiscono complesse competenze interdisciplinari, multimodali e interculturali: la contemporaneità richiede adattamenti consapevoli e produzioni fluide; la partecipazione, la collaborazione, l'interdipendenza e il lavoro in team definiranno nuovi standard etici che ridimensioneranno la competizione e l'isolamento. L'io proteiforme ha infatti una mente alternativa a quella monoculturale, abituata a un solo registro e a un unico modello di riferimento che evita accuratamente la complessità: è una mente delle connessioni, degli adattamenti e dei superamenti.

Tradotto in termini di esperienza e di pratica didattica, ciò sollecita a predisporre e garantire un *ambiente d'apprendimento* e una struttura dei materiali offerti e delle attività didattiche che siano rispondenti a una complessità crescente e siano, il più possibile, co-costruiti, secondo una direzione che valorizzi la responsabilità di chi apprende, oltre alla responsabilità di chi educa e istruisce.

Un sistema educativo aderente ai temi-problemi situati di uno specifico contesto storico-sociale nel quale interagiscono dimensioni culturali ed esigenze vitali complesse e polivalenti, assume la consapevole e necessaria sfida di una *integrazione non realizzabile in assoluto*, data la problematicità di una esperienza edu-

11 Giorgio Agamben, *Requiem per gli studenti*, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, 23 maggio 2020, <https://www.iisf.it/index.php/attivita/pubblicazioni-e-archivi/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html>. Ultimo accesso: 18/11/2021

12 Già 22 anni fa J. Rifkin, nel volume *L'era dell'accesso* (Mondadori, Milano: 2000) prospettava l'ingresso entrando in una nuova fase del capitalismo legato al concetto di accesso. L'era dell'accesso e appunto questo cambiamento che prevede il passaggio da un'economia dominata dal mercato e dai concetti di bene e proprietà, verso un'economia dominata da valori come la cultura, l'informazione e le relazioni.

cativa che chiama a decidere tra direzioni, prospettive, impliciti culturali eterogenei, naturalmente contraddittori e dissonanti, al punto da rendere impossibile la neutralità/oggettività della scelta pedagogica. La scelta pedagogica è, infatti, sempre arbitraria e impregnata di responsabilità.

Riflessioni conclusive e prospettive future

L'istruzione online, l'insegnamento remoto e l'educazione a distanza non sono nuovi approcci alla progettazione curricolare (Williamson, Eynon & Potter, 2020). Si è ricorsi al termine *emergency remote teaching* (Hodges, et al. 2020) per descrivere uno spostamento temporaneo dell'insegnamento a una modalità diversa, dovuto a situazioni emergenziali. I fattori che determinano l'efficacia dell'insegnamento-apprendimento a distanza sono diversi (Mitchell, Parlamis & Claiborne, 2015): le competenze digitali degli insegnanti e degli studenti, la disponibilità di strumenti digitali, l'accesso alla rete, la ricerca da parte degli insegnanti di repertori di pratiche adatte ad una didattica a distanza (De Angelis, Santonicola & Montefusco, 2020), tutti elementi questi che ritroviamo nella ricerca *evidence based* sull'apprendimento efficace (Hattie, 2016; Calvani, Trincherò, 2020) e sulla complessità della progettazione online (Means, Bakia & Murphy, 2014).

Nonostante la ricerca ci dice che il ricorso alla DaD in una situazione di emergenza ha contribuito a mantenere la continuità della didattica e spinto i docenti a sperimentare forme nuove di insegnamento, l'analisi delle risposte alle domande aperte del questionario permette di cogliere alcuni nodi tematici importanti per poter valutare la chiusura delle aule accademiche e il ricorso all'*emergency remote teaching* in maniera positiva, rispetto ad un insegnamento-apprendimento in presenza (Hodges, et al. 2020). La formazione dei docenti sulle competenze digitali e la progettazione di attività e strategie adeguate per una formazione online sono solo alcuni dei tanti temi emersi, ma rappresentano, tuttavia, i nodi centrali da approfondire se si vuole attuare una didattica a distanza di qualità. Si tratta del resto di tematiche oggetto di importanti ricerche, sia a livello nazionale che internazionale (ISTAT, 2019; 2020; Nuzzaci, Minello, Di Genova & Madia, 2020; Save the Children, 2020; Zuddas, 2020) e sulle quali dovremmo come studiosi continuare ad interrogarci.

Riferimenti bibliografici


- Agamben, G., *Requiem per gli studenti*, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, 23 maggio 2020, <https://www.iisf.it/index.php/attivita/pubblicazioni-e-archivi/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html>
- Agostinelli, F., Doepke, M., Sorrenti, G., & Zilibotti, F. (2020). *When the Great Equalizer Shuts Down: Schools, Peers, and Parents in Pandemic Times* (No. w28264). National Bureau of Economic Research.
- Aime, M., Favole, A., Remotti, F. (2020). *Il mondo che avrete: Virus, antropocene, rivoluzione*. Torino: UTET.
- Ardizzoni, S., Bolognesi, I., Salinaro, M., & Scarpini, M. (2020). 1.11. Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare. *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, 71.
- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). Le parole alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In AA.VV., *La*

- DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-159). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzone, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini A.L. & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Murnane, R. J., & Au Yeung, N. (2021). Achievement Gaps in the Wake of COVID19. *Educational Researcher*, 50(5), 266-275.
- Bateson, G., Bateson, M. C. (1987). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi 1989.
- Bezzi, C. (2015). *Domanda e ti sarà risposto. Costruire e gestire il questionario nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23, 209-222.
- Biancalana, V. (2020). Ricerca di dialogo per realizzare un sistema complesso. Una ricerca sulla percezione dell'accesso della didattica a distanza tra studenti universitari con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 68-75.
- Bianchi, L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory Costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., Nirchi, S., & Patrizi, N. (2021). La didattica universitaria online ai tempi del Covid/19: rilevazioni di aspettative, punti di forza e criticità. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (eds.). *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione* (Vol. 2, pp. 147-159). Roma: Roma Tre Press.
- Brown, M., Dehoney, J., Millichap, N. (2015). The next generation digital learning environment. A report on research. *Educause*, 1-11.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23, 209-222.
- Calvani, A., Vivanet, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *ECPS Journal*, 10, 83-112.
- Calvani, A., Trincherò, R. (2020). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Ceccacci, L. (2020). Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. *Lifelong, Lifewide Learning* (LLL), 17(36), 176-185.
- CENSIS (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. URL:<https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage
- Ciani, A. (2019). *L'insegnante democratico: una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della formazione primaria dell'Università di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciarnella, M. & Santangelo, N. (2020). Il ruolo dell'insegnante nella didattica a distanza, tra emergenza covid-19, nuovi ambienti di apprendimento ed opportunità di innovazione didattica. In *QTimes- webmagazine*, 12(3), 31-43.
- Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (Eds.). (2010). *An introduction to distance education*. Routledge.
- Coggi, C., & P. Ricchiardi (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re*, 18(1), 23-38.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company (trad. it., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965).
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208.
- De Angelis, M., Santonicola, M. & Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), 67-78.

- Domenici, G. (ed.) (2016). *La formazione online a Roma Tre. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando.
- Domenici, G. (2020). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. Editoriale. *ECPS Journal*, (21), 15.
- Domenici, G. (2021) (ed.). *Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid 19*. Roma: RomaTre Press.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), 1-7.
- Ghislandi, P.M.M., & Raffaghelli, J.E. (2014). Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 107-128.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1965). Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research. *American Behavioral Scientist*, 8(6), 5-12. doi:10.1177/000276426500800602
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Mill Valley (CA): Sociology Press.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence based*. Trento: Erickson.
- Hodges, C., Moore, S., Loocke, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- ISTAT (2019). *Cittadini e ICT: anno 2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- ISTAT (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/244848>.
- Izzo, D. & Ciurnelli, B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 17(36), 26-43.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 3-25.
- Lucisano, P., De Luca, A., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Maragliano, R. (2020). Un modo nuovo d'intendere la scuola. Il *Sole24ore* del 3 maggio 2020.
- Marinoni, G., van't Land, H. & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*, Paris: International Association of Universities https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (ultimo accesso 19 ottobre 2021).
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Mitchell, L.D., Parlamis, J.D. & Claiborne, S.A. (2015). Overcoming faculty avoidance of online education: From resistance to active participation. *Journal of Management Education*, 39(3), 350-371.
- Moore, J.L., Dickson-Deane, C., Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Moretti, G., Briceag, B., Morini, A.L. (2021). Ripensare il rapporto scuola famiglia: un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 13(2), pp. 409-419, Roma: Anicia
- Mulè, P. (2020). The Application of Distance Learning (DAD) during the Covid-19 Emergency for Students with certified Disabilities. An Exploratory Investigation. *Italian Journal of Educational Research*, (25), 165-177. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P165>
- Nirchi, S. (2021). *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-learning*. Roma: Roma Tre

- Press, <https://romatrepress.uniroma3.it/libro/la-valutazione-dei-e-nei-sistemi-formativi-e-learning/DOI:10.13134/979-12-5977-047-9>
- Nirchi, S. (2021b). La scuola post pandemia. Trasformare la crisi in opportunità, tra prospettive europee e nazionali. *QTimes, Journal of Education, Technology and Social Studies*, (13)2, 5-15.
- Nirchi, S. (2021c). Valutazione del rapporto scuola-famiglia durante la didattica a distanza (DaD). Alcuni risultati emersi dal questionario genitori. *QTimes, Journal of Education, Technology and Social Studies*, (13)3, 323-335.
- Nirchi, S. (2021). Indagine sulla Didattica a distanza al tempo del COVID/19 nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti. In G. Domenici, *Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*. Roma: RomeTre Press.
- Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes – webmagazine, Journal of Education, Technology and Social Studies*,13(3), 127-139.
- Nirchi S. (2018a). *Scuola e tecnologie. La professionalità insegnante e l'uso delle ICT nell'agire didattico*. Roma: Anicia.
- Nirchi S. (2018b). "Digital skill per docenti e studenti". In AA.VV. *Rapporto di ricerca. La scuola nella "Digital Era". Competenze, buone pratiche e professionalità docente nel XXI secolo*. Eurilink Press.
- Nirchi S., Capogna S. (2016). *Tra educazione società nell'era delle ICT Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*. Roma: Anicia.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N. & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 3-25.
- Parolin, Z., & Lee, E. K. (2021). Large socio-economic, geographic and demographic disparities exist in exposure to school closures. *Nature human behaviour*, 5(4), 522-528.
- Persinotto, A., & Bruschi, B. (2020). *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*. Bari: Laterza.
- Ramella, F. & Rostan, M. (2020). *UNIVERSI-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19* https://www.dcps.unito.it/do/documenti.pl/Show-File?_id=gfk5;field=file;key=4G3PLidHy8YQAWy46cnWQSZYcXRhJocgmo6f2vGxXL03D8js7D6;t=3283 (consultato il 19 ottobre 2021).
- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione*. Trento: Erickson.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.
- Rifkin, J., (2000), *L'era dell'accesso*. Milano: Mondadori.
- Ritella, G., Ligorio, M.B. & Hakkarainen, K. (2016). Theorizing space-time relations in education: the concept of chronotope. *Frontline Learning Research*, 4(4), 48-55. DOI: 10.14786/flr.v4i4.210
- Rivoltella, P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Scholé.
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della Frammentazione: Cultura del Libro e Scuola Digitale*. Bari: Laterza.
- Rossi, P.G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 113-133.
- Santagati, M. & Barabanti, P. (2020). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2), 109-125.
- Sarsini, D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 9-12.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/l'impatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Save the Children (2021). *Children have lost more than a third of their school year to Covid-19 pandemic*. URL: <https://www.savethechildren.org.au/media/media-releases/children-have-lost-more-than-a-third>
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

- Trincherò, R. (2020). Insegnare ai tempi del lockdown. *Rivista dell'Istruzione*, 6, 1-4.
- UNESCO (2020a). *COVID-19 education response*. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- UNESCO (2020b). *COVID-19 Educational disruption and response*. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. URL: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>
- Vertecchi, B. (2021). *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia.
- Zuddas, P. (2020). Covid-19 e digital divide: tecnologie digitali e diritti sociali alla prova dell'emergenza sanitaria. *Osservatorio Costituzionale*, 3, 285-307.
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C. & Goodall, J. (2020). COVID-19 and digital disruption in UK in universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 4, 1-19.
- Weiss, P.O., Alì, M., Ramassamy, C., & Alì, G. (2020). Gli insegnanti in formazione durante il lockdown: percezioni, attitudini e bisogni. Un caso di studio in Martinica, Francia. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4 (3), <http://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/190>. ffhal-02911801f
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114, DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641



Emoticons e faccine:
dall'educazione linguistica all'educazione emotiva
Emoticons and smileys:
from linguistic education to emotive education

Angela Arsenà

Università degli Studi di Foggia - angela.arsena@unifg.it

ABSTRACT

This paper reflects on the usage of the emoticons in the contemporary communication (mostly by young people). It discusses their emotive and linguistic value within the pedagogical act, and considers the formative implications of their usage. The fundamental question addressed here involves the educational flexure, and asks if the emoticons, digital expressions of a linguistic tachygraphy, may be embedded in the dynamics of an educational project without compromising the educative act consisting in the verbalization of the emotive universe.

L'articolo propone una riflessione sull'uso nella comunicazione contemporanea (soprattutto giovanile) degli *emoticons* discutendo della valenza loro emotiva e linguistica nel gesto pedagogico e intervenendo nelle implicazioni formative. La domanda fondamentale alla quale si cerca di rispondere ruota intorno alla curvatura educativa, chiedendosi se gli *emoticons*, espressione digitale di una tachigrafia linguistica, possono entrare nella dinamica di un progetto educativo senza che venga compromesso l'atto educativo di verbalizzare l'universo emozionale.

KEYWORDS

Emoticon-Language, Educative Communication, Digital-Emotive Universe.
Emoticon-Linguaggio, Comunicazione Educativa-Digitale, Universo Emotivo.

Introduzione

Nelle *more* della nostra nuova fretteolosità pedagogica e digitale che caratterizza talvolta anche il gesto didattico (Granese, 2008, p. 157), ci troviamo ad assistere, come educatori e insegnanti, ad un sostanziale, repentino e inarrestabile impoverimento linguistico (Marri, 1994; Scardicchio, 2006).

Per fare un esempio plastico e intuibile pensiamo all'uso, e talvolta all'abuso, anche e soprattutto nella comunicazione educativa, delle cosiddette "faccine", ovvero gli *emoticons*, neologismo la cui storia linguistica ed etimologica racconta la crasi tra *emotional* e *icon* (Wolf, 2000) utilizzati diffusamente per rappresentare in modo rapido e tachigrafico le posture emozionali e cognitive (sono arrabbiato, sono perplesso, sono dubbioso, sono felice)¹.

Ebbene, è facile comprendere come la fenomenologia grafica e linguistica extra-verbale delle "faccine" sia un prodotto dell'algoritmo (Talia, 2021) e dunque della macchina che sa elaborare, processare, restituire e pronunciare solo quel segno lì, fortemente rigido e stereotipato: l'*emoticon* della felicità avrà al posto degli occhi delle stelline; l'*emoticon* della tristezza avrà due marcate lacrime, ma se cambia la curvatura delle labbra, da giù in su, quelle stesse lacrime indicheranno una risata fragorosa, e così via, in una messa in scena digitale degli stati d'animo alla maniera delle antiche maschere tribali. L'ermeneutica che sottende l'interpretazione delle faccine e del mondo emotivo che esse trascinano si differenzia dall'ermeneutica e dall'arte dell'interpretazione, almeno secondo quelli che sono i dettami della scuola gadameriana: se quest'ultima, infatti, intende l'interpretazione come un processo perennemente *in fieri* e in divenire, curvato sulla bellezza del movimento e dell'ulteriorità (Gadamer, 1960), l'ermeneutica a menu fisso delle faccine rimane sostanzialmente univoca e inamovibile.

Se sei felice devi avere le labbra in su, altrimenti sei infelice. *Tertium non datur*.

E se il paradigma letterario della felicità di Lev Tolstoj prevedeva che le famiglie felici si assomigliassero ma le famiglie infelici fossero infelici «ciascuna a modo suo²» (e dalla particolare, unica ed esclusiva infelicità di una famiglia lo scrittore russo innesca la trama del suo capolavoro), nell'era digitale, si direbbe, ogni felicità assomiglia alla felicità stereotipata dell'*emoticon* (le labbra all'insù) e ogni infelicità assomiglia all'infelicità rappresentata dell'*emoticon* di segno opposto (le labbra all'ingiù).

1. Linguaggio delle emozioni e fretteolosità digitale

La *quaestio* educativa che qui si vuole porre all'attenzione è la seguente: andiamo nella direzione pedagogicamente giusta se traduciamo ogni nostro stato d'animo con le faccine e dunque se appaltiamo e trasferiamo in esse le nostre emozioni, impigrendoci linguisticamente, arrendendoci alla loro rigidità e fissità e alla loro fenomenologia di geroglifici emotivi tipici di una società pre-alfabetica?

La seconda domanda attiene alla prima: dovremmo forse e piuttosto ricostruire e mantenere, anche nelle forme e nei modi della nostra comunicazione digitale,

1 La riflessione pedagogica qui proposta verte sull'uso degli *emoticons* nella comunicazione educativa *tout-court* e non in contesti riconducibili alla didattica inclusiva dove intervengono in risposta ai bisogni educativi speciali come strategie comunicative aumentative, emotive e rafforzative, consentendo accessi linguistici alternativi.

2 Ci si riferisce all'*incipit* di *Anna Karenina* pubblicato nel 1877.

benché veloce e accelerata (o artificialmente accelerata), la prerogativa fondamentale del linguaggio umano che è caratterizzato da sfumature linguistiche, da oscillazioni e improvvise perturbazioni semiotiche, dall'abisso semantico che è cangiante e maculato come il volto di Ulisse «dai molti dolori, dai molti colori e dalle molte facce (polytropos)» (Citati, 2002)?

La letteratura e il mito antico, sin dalle origini, individuano infatti tra le prerogative dell'essere umano la condizione primaria e inesauribile del cambiamento, del movimento, della trasfigurazione, si direbbe, ovvero individuano la possibilità di cambiare volto (e forse anche idea, abitudini e tradizioni): se gli Dèi nella narrazione mitica cambiavano forma e aspetto, trasformandosi in cigno o in albero, i mortali potevano solo cambiare vita e volto. Così Ulisse è di volta in volta naufrago, o re, viandante, guerriero, oppure eroe e ingegnere del cavallo, e infine padre e marito (Costantino, 2007). E anche, e addirittura, Ulisse (nel Libro IX dell'*Odissea*) è Nessuno, ma forse Omero qui ci vuole dire che si può essere tutte queste identità messe insieme, mescolate e permutate: si può essere contenitore di tutte le "facce" contemporaneamente.

Il linguaggio umano che schiude questo mondo teoretico ed esistenziale ed altri universi poetici, preclusi e interdetti all'algoritmo, e che si nutre di slittamenti, di contraddizioni in termini e in fatti, mostra dunque un'evidenza che è emotiva e psichica. Ossia mostra che si può talvolta e contraddittoriamente ridere nel pianto (ed è cosa rarissima ma altamente liberatoria e catartica), oppure si può pendolare repentinamente tra il dolore e la gioia, tra il pessimismo e l'ottimismo cosmico, tra l'abisso e la grandezza, proprio come avevano intuito Blaise Pascal e Giacomo Leopardi.

La caratteristica dell'universo emotivo che coinvolge la postura ontologica e metafisica dell'essere umano è diversa dall'universo semantico della macchina e dell'algoritmo per un aspetto fondamentale e di natura fenomenologica: l'essere umano può essere contraddittorio, straordinariamente, umanamente e tormentosamente contraddittorio (tragico, si direbbe nell'accezione greca) anche e soprattutto nell'esperire i sussulti d'animo più forti e intensi perché l'intelligenza umana è intelligenza emotiva (Goleman, 1995) mentre non si può parlare di emozioni a proposito di un'intelligenza artificiale, che non sente e non patisce (Agazzi, 1967).

Nell'intelligenza emotiva si insinua il paradosso, l'iperbole, la poesia e la bellezza della poesia, la *complicatio* dei sentimenti, la trama dell'umano vivere ed esperire, l'abisso emozionale "perché io [cara la mia Lesbia]" – come suggerisce il Carme LXXXV di Catullo – «*odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris. Nescio, sed fieri sentio et excrucior*».

Senza lo slittamento della contraddizione, dell'ambivalenza, del chiaro-scuro e del cambiamento (Scatagni-Cavallitto, eds, 2010) sembra inoltre non poter aver luogo alcuna autentica riflessione, che sa schiudere la possibilità e la capacità di fare un'inversione, quasi uno *u-turn* come su un'autostrada, e dunque consente di capovolgere le proprie opinioni, le proprie convinzioni e talvolta la propria esistenza, come accade nel paradigma religioso, spirituale ed emotivo della conversione. Da San Paolo all'Innominato di Manzoni, ogni conversione racconta infatti questo repentino capovolgimento del sé, e racconta la possibilità di cambiare e di avere un nome nuovo, una nuova faccia o una nuova identità. Così è, ad esempio, nel racconto e nel contesto biblico laddove Giacobbe diventa Israele e Saulo cambia nome in Paolo, proprio per designare il cambiamento di postura esistenziale. Ma soprattutto senza lo slittamento del cambiamento sembra non poter aver luogo alcuna ironia e alcuna maieutica che è propriamente arte, pratica e fi-

losofia dell'educazione: il maestro, secondo l'insegnamento archetipico socratico (Steiner, 2003), si insinua proprio nelle pieghe e nelle forme del cangiante, del possibile, del cammino, dell'*ex-ducere* e dell'ulteriorità, e svolge la sua opera a partire dalla messa in discussione del sé.

Pertanto le faccine, nella loro fissità e rigidità di non-vivente, e nella loro stereotipia inamovibile, nella loro impossibilità di manifestare adeguatamente la condizione primaria del movimento che attiene all'universo emotivo in espansione dell'umano e che attiene alla sua intelligenza, pongono un problema non solo e non tanto comunicativo, quanto un problema educativo.

O meglio: un problema di comunicazione educativa.

E allora come educatori, prima di porgere la sintesi rigida e inamovibile delle faccine come paradigma privilegiato della comunicazione delle emozioni nell'era digitale, dovremmo forse percorrere insieme alle nostre classi, abitate da nativi digitali e dunque da persone dis-abituate, nella dimensione liquido-digitale, alle profondità semantiche del gesto comunicativo *tout-court*, proprio quelle strade della complessità linguistica ed emozionale, aiutando i nostri alunni e le nostre alunne a "dire i sentimenti", ad esplicitarli, a percorrerli e ripercorrerli nelle loro concavità ermeneutiche, a "visitare" il linguaggio e a governarlo in maniera sempre più opportuna, puntuale, complessa e articolata, perché non prevalgano i modi tribali di una società afasica, muta e incapace di veicolare la relazionalità proprio attraverso il linguaggio³.

L'umanità, infatti, è uscita dalla tribalità quando ha sostituito le clave e le pietre con le parole e con il linguaggio, e la democrazia è nata grazie all'esercizio alla comunicazione linguistica, ragionata e argomentata e che aveva luogo nell'*agorà*.

La povertà linguistica odierna, che trasforma la comunicazione digitale in pietre e clave, ancorché virtuali, trascina con sé anche un analfabetismo emotivo di nuovo conio che tanta parte probabilmente ha avuto nell'esplosione recente di forme di bullismo o *cyberbullismo* e di *hate speech*: essi, forse, derivano da un *deficit* linguistico inteso come incapacità di argomentare e di raccontare le proprie emozioni, lasciandosi così governare e sopraffare da esse.

2. Il volto e la faccina nell'esperienza educativa/relazionale

Se infatti attraversiamo i sentieri linguistici della Rete, nella quale sono incagliati, annodati e intessuti i nativi digitali, vediamo che la comunicazione nel Web, soprattutto nelle forme delle *social connections*, è caratterizzata da dinamiche comunicative spesso imbevute di linguaggio spezzato, sincopato, smozzicato, privo di un'adeguata argomentazione.

L'uso e l'abuso degli stereotipi emozionali quali gli *emoticons* sembra talvolta non far altro che incoraggiare questa inadeguatezza comunicazionale ed empatica, privando così la persona delle prerogative fondamentali date dal linguaggio e dai suoi abissi emozionali.

Adottare la comunicazione digitale come comunicazione privilegiata non significa procedere nella spersonalizzazione del linguaggio privandoci delle prerogative fondamentali dell'umano, tra cui vi è l'attenzione educativa al linguaggio: per il linguista Tullio de Mauro (2018) esisteva una relazione strettissima tra po-

3 È chiaro che qui si intende educatori in senso lato e vasto e alla maniera agostiniana, laddove il vescovo di Ippona indicava nell'educatore il maestro per antonomasia, capace di imprimere segni *in interiore homine* (Arsena, 2018).

vertà linguistica e insignificanza sociale e, riprendendo la lezione di don Lorenzo Milani per il quale anche e soprattutto la lingua «ci fa uguali e liberi», ha spiegato che la prima emergenza educativa sta proprio lì, ovvero nell'adeguata risposta da dare ai bisogni linguistici delle nuove generazioni, attraverso un modello di «educazione linguistica democratica» oggi più che mai necessaria, si direbbe, proprio nel momento in cui la didattica digitale ha fatto emergere delle forti e inaccettabili disuguaglianze in termini di opportunità di strumenti.

Il legame tra povertà di mezzi espressivi e marginalità sociale e antropologica può diventare allora una prospettiva dalla quale osservare la contemporaneità digitale e virtuale in un'accezione pedagogica, focalizzandosi, ad esempio, su quella nuova forma di violenza che si moltiplica nel *cyber* spazio molto frequentato dai nostri giovani e che può essere intesa e spiegata anche partendo proprio da quel *deficit* linguistico che è *deficit* delle *humanae litterae*, ovvero *deficit* di umanesimo inteso come arresto semantico. E dunque come un fenomeno sul quale occorre intervenire attraverso una buona pedagogia del linguaggio che rimetta al centro la persona, e non l'algoritmo, perché ci possa essere spazio per un nuovo personalismo, ancorché digitale.

Chi è incapace di riscattarsi dall'impulso, infatti, non elabora l'evento dell'emozione che, come ogni evento psichico, ha bisogno di essere appreso, elaborato, financo narrato, come in una trama, come in un racconto.

Le emozioni e i sentimenti che l'uomo, in quanto specie ed individuo, non possiede e non gestisce come dote naturale ma come eredità culturale hanno bisogno di essere guidati con accortezza linguistica: in questo probabilmente sta uno degli elementi che permette di conciliare la persona alla società, anche nella convivenza digitale.

La muta e afasica stereotipia dell'*emoticon*, povero linguisticamente e semanticamente, forse non agevola questo riscatto emozionale ed emotivo e non consente di attraversare gli abissi semantici dei sentimenti e delle emozioni, bensì fissa e inchioda l'individuo ad un'unica espressione, tra l'altro artificiale, impedendo così l'esercizio della parola che è esercizio serissimo ed arduo: la parola è come una casa, secondo la scrittrice canadese Alice Munro (2010), e dunque essa ha una cantina chiusa, un corridoio scuro, un piano terra e una terrazza soleggiata. Le parole dunque vanno attraversate, vissute, interiorizzate, esperite, rinnovate e rinfrescate. Esse delimitano lo spazio delle nostre emozioni e al contempo lo dilatano, facendoci vedere cosa c'è fuori di noi.

L'*emoticon*, al contrario, nega, inibisce, interrompe, blocca la parola e incoraggia il ripiegamento (linguistico, etico e pedagogico) dell'uomo sulla macchina, quando dovrebbe accadere esattamente il contrario. L'uso eccessivo della faccina nella comunicazione educativa a tutti i livelli sembra incoraggiare quella deriva linguistica già registrata da Italo Calvino (1988, p. 58):

a volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola [...] che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, che tende a livellare.

Ebbene, il processo del recupero linguistico-emozionale nella nostra fragilità liquida, che talvolta sembra imbarcare acqua come nave in avaria, è processo perennemente in divenire e potenzialmente infinito, non comprimibile, diremmo noi oggi, e probabilmente avulso da ogni tentativo, per usare un'espressione tratta dal gergo informatico, di "zippare" o di comprimere l'essere umano in un *frame* alfa-numerico.

Ed allora, anche nel momento in cui l'evento linguistico, comunicativo ed edu-

cativo contemporaneo si svolge in Rete, intendendo con educativo anche l'evento relazionale inteso come incontro con la fattuale e fisica esistenza dell'altro, ovvero quella percezione che Antonio Rosmini (2004) chiamava estrasoggettiva, perché va riferita a qualcosa di diverso del soggetto, ma sempre in rapporto a lui, a maggior ragione esso andrà affrontato con strumenti ermeneutici, filosofici e pedagogici e non meramente tecnici: il problema della tecnica e del suo utilizzo nel mondo non si risolve, infatti, con la tecnica. E dunque, ancor di più, il problema pedagogico non si risolve con la tecnologia, il problema educativo/didattico non si risolve con la DAD e il problema linguistico/emozionale non si esaurisce in un *emoticon*.

3. L'emoticon: un problema di sineddoche emozionale

Per fare un esempio, anche da proporre nelle nostre classi come esercizio linguistico/grafico/emotivo, pensiamo ad una delle "faccine" più note dell'umanità, ovvero alla Gioconda, conosciuta anche come *Monna Lisa*, realizzata da Leonardo da Vinci intorno al 1503-1504 e oggi conservata al Museo del Louvre di Parigi.

Ebbene, lì il pennello dell'artista ha fermato e fissato un'espressione iconica ed enigmatica, caratterizzata da un sorriso impercettibile ma assoluto nel quale e attraverso il quale sembrano convergere e muoversi tutte le dinamiche emotive che possono coinvolgere un essere umano.

Il sorriso della Gioconda è profondamente intessuto di tutte le istanze emozionali, primarie e secondarie a noi note: per questo amiamo la Gioconda e quando la fissiamo ci connettiamo con essa credendo al contempo che essa stessa ci possa guardare e capire, perché il suo sorriso è il sorriso dell'ironia, ma anche della benevolenza, e poi è il sorriso dell'amicizia ma anche dell'amore, è sorriso di una madre, forse, ma anche di un'amante. Non c'è nessun mistero, spiegava il critico d'arte Federico Zeri (1987, p. 154), bensì la sintesi mirabile di tutte le sfumature dell'umanità. Il volto della Gioconda ci racconta una storia emozionale profondissima e sempre in divenire, eterna e flessibile, liquida nella sua eterogeneità eppure ferma e solida, plurale e singolare al contempo.

Nessun algoritmo potrebbe simulare tale abisso teoretico, emotivo e semantico e accordare in maniera così simultanea, così radicale, così esatta e puntuale gli occhi con le labbra, nella stessa perfetta sincronia.

Nessun *emoticon* potrebbe riprodurre il sorriso della Gioconda, la sua espressività, la sua eternità, e la sua bellezza, la sua profondità ermeneutica che ancora ci parla e ancora veicola messaggi. L'umanità ha saputo produrre, in campo artistico, questo miracolo a partire dai segni delle caverne, in un lungo cammino di secoli e di millenni: anche i graffiti delle grotte di Lescaux raccontavano infatti storie emozionali e vissuti empatici, scolpite nelle rocce e sulle pareti.

Questi segni si sono perfezionati nel tempo attraverso le varie svolte del linguaggio dell'arte, come la scoperta della prospettiva che "dice" il sentimento e lo elabora, lo rielabora, lo racconta e lo dispiega attraverso il tratto grafico: la prospettiva nella *Flagellazione* di Piero della Francesca racconta la profondità del dolore di Cristo (Ginzburg, 2001). In questa rappresentazione pittorica il punto di fuga prospettico è anche punto di fuga emotivo.

Le faccine, nella loro rigidità a-prospettica e a-tridimensionale, esprimono l'evoluzione artificiale e virtuale dell'uomo ad una dimensione, inchiodato alla mera realtà o alla mera evidenza fenomenica, mentre l'essere umano, spiegava Lacan (2006), è l'unico animale che non si accontenta di emettere versi o lasciare

impronte extra-verbali ma produce parole che sono universo simbolico multiplo e polimorfo.

Ed è questo che lo conduce nella direzione di avere coscienza del tutto e della realtà.

Perché è lui stesso quel luogo della realtà dove la realtà stessa prende coscienza di se stessa (Scheler, 2009): l'uomo è autocoscienza del mondo e, si potrebbe aggiungere, non solo nel senso inteso dalle filosofie romantiche o idealiste, ovvero come coscienza meramente razionale, ma alla maniera intesa dal personalismo, laddove esso sembra riprendere la lezione di Dante.

La nozione di persona si aggancia infatti alla concretezza della presenza corporea e parlante che racconta, esprime e muove i le emozioni, i sentimenti e il mondo intero: lo sappiamo quando il poeta fiorentino nel Canto XXXIII del *Paradiso* parla di «amor che move il sole e le altre stelle», e dunque parla di una conoscenza del sé e del mondo proprio attraverso il processo linguistico emotivo che è a sua volta anticamera dell'intelligenza: «Amor che nella mente mi ragiona» (*Rime* di Dante, LXXI).

In questo senso l'uomo è autocoscienza del mondo perché attraverso l'esercizio linguistico (Chomsky, 1991), che è precipuamente esercizio emotivo, acquista coscienza di sé, dell'altro, del mondo, e forse anche di Dio (Baldini, 1986).

L'algoritmo, privo di capacità emozionale, restituisce un *emoticon* muto, e non un universo intessuto di mente, di ragione, di emozione e di etica.

Nell'universo emotivo umano la logica del *logos* si intreccia infatti con l'*ethos* e il *pathos*.

Perché allora stoppare oggi, nella dinamica digitale, questo percorso emotivo/emozionale/educativo appaltando alla faccina della macchina informatica, priva di profondità prospettica e semantica, stereotipo emotivo ad una dimensione, gli stati d'animo dell'essere umano?

È vero, si dirà: il processo emozionale e grafico che porta alla Gioconda è altissimo e dietro al pennello della Monna Lisa vi è uno dei più grandi artisti dell'umanità nel quale e attraverso il quale rimbomba l'eco della maturità estetica, e dunque è chiaro che il sorriso della Gioconda non potrebbe essere rielaborato da una macchina: la complessità di calcolo sarebbe eccessiva anche per un super computer e per una super intelligenza artificiale (Kurzweil, 2005). Ma anche per altri che non siano Leonardo da Vinci. Nello stesso modo, la *Divina Commedia* è unica nella sua singolarità e nel suo profondo e indissolubile legame con l'autore e solo con quell'autore. Si tratta infatti di prodotti artistici unici, rarissimi ed inimitabili. Mentre noi tutti, si potrebbe dire, che non siamo Leonardo e non siamo Dante, potremmo ben accontentarci del linguaggio/macchina e ad esso si potrebbe delegare il nostro gesto comunicativo ed emozionale.

Bene: allora volgiamo lo sguardo ad un prodotto artistico più basso, diremmo, e più comune e quasi seriale e che appartiene di fatto e di diritto alla nostra esperienza esistenziale. Pensiamo ai disegni che i bambini realizzano quando prendono in mano una matita e, per caso o per imitazione, tracciano i primi segni.

Il mondo emotivo che si spalanca è già un universo o un multiverso, ed è già un circolo ermeneutico/emozionale che si nutre di se stesso e della sua circolarità, del suo rinforzo: il bambino tiene in mano la matita e lo stupore che prova nel tracciare la prima linea gli procura tanta soddisfazione da portarlo a ripetere e reiterare il gesto ancora e ancora. Già verso i venti mesi quell'attività istintiva lascia il posto ad una maggiore intenzionalità emotiva, concettuale e teoretica, sfumando sempre di più verso una maggiore coordinazione motoria, e verso una maggiore sincronicità tra questa e la portata emozionale: ciò permette al bambino

di dirigere con maggiore consapevolezza e precisione il segno iconico-grafico che si concretizza in un precipitato emotivo profondo. Siamo nella fase che Lowenfeld e Brittain (1947) chiamano dello scarabocchio controllato ed è il momento in cui tra quelle linee orizzontali, verticali e circolari si intravede una miniera di significati, di aspettative, di mandala, ovvero di figure circolari ripetitive ma che rappresentano oggetti e significati diversi a seconda delle piccole modifiche o delle piccole variazioni sul tema che il bambino è già in grado di fare e che, se opportunamente interrogato, sa anche mostrare: ecco, questo cerchio è il nonno ma quest'altro, apparentemente simile al primo, è un albero. "Come, non lo vedi?", ti chiede il piccolo artista. Un'attenta ermeneutica emotiva (Gardner, 1980) saprebbe già distinguerli e anche se ci troviamo nei primi stadi (Kellogg, 1969) c'è già spazio per un'amplissima esegesi del disegno del bambino. Intorno ai tre anni e mezzo cominciano gli esperimenti grafici veri e propri con la figura umana, sempre a forma tonda (un abbozzo di faccina?), intorno alla quale compaiono subito i filamenti delle braccia e delle gambe. All'interno del viso abbiamo già i tratti, ma il salto emozionale, empatico, relazionale e concettuale è dato dall'uso dei colori: già a tre anni il bambino usa il colore in maniera perfettamente autonoma, personale e soggettiva. Avremo quindi subito visi dai colori più diversi, a seconda di come in quel momento l'universo emotivo sta risuonando nell'io del piccolo che segue una sequenza emotiva interna assolutamente logica e ordinata, e quindi rinvenibile dall'esperto o dall'adulto (i genitori, l'insegnante, l'educatore) con sguardo e con scavo empatico ed ermeneutico (Widlöcher, 1965).

E così continuando, sino al perfezionamento graduale del disegno dei volti, perfettamente sovrapponibile alla capacità di elaborare ed esperire i sentimenti: e solo allora avremo un foglio con il volto della mamma, ad esempio, che finisce per distinguersi, per svettare nell'economia linguistica ed emozionale del disegno, perché il bambino le ha dato la faccia più grande, o la più colorata, o la più sorridente. La faccia della mamma (o del papà o della nonna) si distingue, certo, perché essa si distingue già nell'universo emotivo (Yamagata, 1997).

Non è, e non sarà mai, una faccia (una faccina) uguale ad un'altra.

Sarà unica perché unico è il posto emotivo che occupa. Come una piccola, grande, personalissima opera d'arte.

Se confrontiamo la pluralità semantica ed emozionale che rinveniamo nello scarabocchio controllato, o nel disegno di un bambino, con la fissità stereotipata, immobile e monocromatica dell'*emoticon*, sempre uguale e sempre riproducibile in maniera reiteratamente e meccanicamente identica, vediamo come nei fogli dei più piccoli c'è già un universo emotivo vastissimo, dinamico, fluido, eterogeneo, plurale, liquido e complesso che l'algoritmo non potrebbe mai simulare, anche se qui, nel *mouse*, nella tastiera e nel video abbiano l'intelligenza artificiale e lì, nella matita del bambino, abbiamo il vissuto esperienziale di un essere umano di pochi mesi o di pochi anni.

Da questo universo emotivo in espansione si dipanano e si allargano le costellazioni emotive che attraverseranno l'esistenza, sedimentandola e fortificandola.

Il gesto educativo nella contemporaneità digitale dovrebbe andare nella direzione di non smarrire questa antica e ancestrale consapevolezza che lega il tratto grafico unico e personale sin dalla prima infanzia ad un giacimento emotivo ed emozionale altrettanto unico e personale e che insieme fondano e costruiscono la singolarità dell'individuo: «quel singolo» diceva Kierkegaard nel suo *Diario* a proposito di se stesso e di ogni uomo (Fabro, 1979).

In questo sta un nuovo personalismo digitale che parte dalla singolarità e dall'unicità della persona e ad essa approda, in una circolarità ermeneutica, esisten-

ziale e pedagogica che incontra la realtà dei fatti e dei segni (la realtà fattuale dell'uomo e la realtà dei segni grafici dell'alfabeto e della tastiera) e sa trascenderli a dispetto della loro fissità e della loro immanenza, e sa permutarli, sa trasformarli, o sa trasfigurarli nella capacità di "dire i sentimenti" attraverso il linguaggio, attraverso la poesia, insomma attraverso tutti i gesti linguistici sempre nuovi, ogni volta nuovi e ogni volta imprevedibili.

Andrea Camilleri (2014, p. 6) raccontava questa sua esperienza:

A due anni, una mia figlia un giorno mi chiese un foglio di carta e una biro. Avutigli, si stese per terra e si mise a disegnare. Dopo un po' mi mostrò il foglio sopra il quale erano tracciate delle linee spezzate che tra loro s'incrociavano. «Cos'è?» domandai. «Cavallo.» «E dove sono gli occhi?» «Qua e qua» rispose indicandomi due incroci di linee. Conservai il foglio. L'anno seguente mi ricapitò tra le mani. Chiamai mia figlia: «Cos'è?» Mi guardò stupita. «Un cavallo.» «E gli occhi dove sono?» «Qua e qua» rispose indicandomi esattamente gli stessi incroci di linee. Allora la domanda è questa: quando, come e perché in noi l'innata libertà creativa si converte, o viene costretta, nella banalità del reale?

4. Dalla torre di Babele al *learning loss* (linguistico ed emozionale) permanente

Questo aneddoto raccontato dallo scrittore siciliano ci permette di recuperare una chiave ermeneutica utile a comprendere, a interpretare e attraversare la realtà linguistico-digitale di nuovo conio, laddove la libertà creativa viene soffocata dalla banalità delle cose e della realtà (la felicità ha sempre e solo quel tratto con le labbra all'insù...), e ci consente di discutere dell'omologazione, che Camilleri sembra paventare e che indica come un rischio da scongiurare grazie all'intervento della pluralità e dal pluralismo linguistico semantico e creativo della singolarità della persona.

L'ermeneutica della faccina è un'ermeneutica di *prima facie*, che esclude e impedisce lo scavo semantico e linguistico. Figlio primogenito del monolitico "mi piace" o dell'*I like*, anch'esso globalmente indicato attraverso un'icona emotiva, ovvero il pollice alzato, alla maniera del pollice esibito dal pubblico nell'arena quando decideva di graziare il gladiatore, l'*emoticon* non permette sfumature o ipotesi diverse, così come il *mi piace* inchioda e condanna alle preferenze espresse una volta, senza sfumature di sorta. Il *mi piace* come nuovo totem tribale e virtuale, come nuova manifestazione digitale di quello che Karl Popper e John Eccles (1977) avrebbero chiamato linguaggio espressivo, al più segnaletico ma sempre animalesco e mai argomentativo, che priva l'essere umano della possibilità di riservare per sé un margine di manovra dialettico e decisionale e di sottrarsi al gioco delle parti, e delle maschere, riservandosi la possibilità di dire, ad esempio, "mi piace, ma non tutto, solo in parte", oppure "mi piace, ma mi piace adesso, prima non mi piaceva e probabilmente in futuro tornerà a non piacermi", o anche "mi piace, anzi mi piacerebbe, ma devo rifletterci meglio, ho bisogno di maggiori elementi per decidermi". Questo argomentare comporta la possibilità di riappropriarsi dell'ironia, delle profondità semantiche e linguistiche, dei paradossi, delle aporie, degli ossimori e comporta altresì la possibilità di recuperare la dimensione umana del sottrarsi, dell'adeguarsi o del negare, del dire sì o del dire no discutendo criticamente, del convenire e del persuadere, ovvero la possibilità del procedimento dialogico, che mai apparterrà alla macchina.

In altri termini, comporta la possibilità di riappropriarsi della vertigine del ra-

gionamento inesauribile, aperto, portatore di democrazia, sottraendosi ad un sistema educativo che, secondo Hans Georg Gadamer, si è inceppato perché, su scala globale, produce «solo masse di ragazze e ragazzi che, con il massimo sforzo di fantasia, riescono giusto a dire solo okay» (Antiseri, 2004, p. 626).

Non solo: uno dei pericoli maggiori della contemporaneità digitale è anche quello di ripetere e riprodurre, in un'accezione post-moderna e virtuale, gli stessi errori esistenziali e relazionali che, nel racconto simbolico consegnatoci dalla sapienza biblica (che intreccia sapienza letteraria, antropologica e poetica), descrive gli esseri umani come creature pronte a credere di poter costruire una torre di Babele, ovvero un linguaggio unico e indifferenziato come luogo o sito totemico del monolinguisimo e del monologismo.

Probabilmente, ma è solo un'ipotesi, le faccine e gli *emoticons*, con la loro universalità e la loro possibilità di permeare e attraversare la globalità, facendosi leggere da tutti, indipendentemente dalla lingua e indipendentemente dalla condizione di vivente e non vivente in quanto sia l'uomo e sia la macchina o l'algoritmo possono riconoscere l'*emoticon* e intenderlo, ripropongono una versione post-moderna di Torre di Babele, ovvero di lingua univoca e amorfa.

Eppure l'esperienza umana, storica, filosofica, pedagogica ed escatologica (oltre che teologica) ci ricorda che ogni Torre di Babele di ieri e di oggi, monumenti della vertigine ma anche dell'appiattimento, sembrano destinate fatalmente a implodere, trascinando con sé tutta la tracotanza dell'umanità.

Nelle dinamiche della comunicazione linguistica, emotiva ed educativa, occorre tener conto del fatto che si ha comunicazione quando si instaura un continuo movimento verso l'alterità, altrimenti il gesto comunicativo è solo autoreferenziale o solipsistico. Il movimento impone, dispiega e utilizza il linguaggio fatto innanzi tutto di parole: così come lo scultore ha a disposizione il marmo tridimensionale per mettere in mostra la profondità e la complessità, così come il pittore, attraverso i colori, trova il modo e la chiave per entrare e far entrare lo spettatore nella scena rappresentata, l'educatore, in un processo formativo, ha a disposizione innanzitutto le parole (Ebner, 1998), che traducono il gesto primario e pedagogico di verbalizzare la vita.

Il linguaggio, infatti, non può che servirsi del linguaggio (Wittgenstein, 1953, p. 29), e tuttavia il linguaggio, ci ricorda Wittgenstein, «è un labirinto di strade».

Il filo di Arianna che va srotolato nel labirinto linguistico per consentire di raggiungere il centro e poi l'uscita e l'esterno (ovvero per consentire l'esternazione del pensiero e dei sentimenti) interviene proprio e innanzitutto nella creazione di un collegamento, di un ponte tra gli interlocutori che si trovano nello stesso labirinto di strade: essi hanno sempre bisogno di intendersi a causa della differenza tra significati e significanti, tra il *quod significatur* e il *quod significat*.

Quand'anche ci fosse una lingua universale come espressione univoca, perfettamente intelligibile e inequivocabile nel rapporto con i referenti, ovvero con le cose, ci sarebbe sempre bisogno di parlarsi con le parole e dunque ci sarebbe sempre bisogno di un tradurre e di un tradursi, ovvero di un traghettarsi verso l'altro da sé: secondo Paul Ricoeur (2001, p. 61), parlare significa innanzitutto tradurre, anche quando l'altro parla la mia stessa lingua. L'episodio della costruzione della Torre di Babele, con l'ambizioso e tracotante proposito di un corpo linguistico indifferenziato sveltante verso l'alta monoliticità di un unico idioma in cui scompare e si annulla l'altro e la sua lingua diversa dalla mia, mostra come un mondo di cose e di parole senza l'alterità sia in fondo un mondo destinato a crollare, a implodere, a fallire, e mostra come il gesto educativo del divino sia stato

orientato, sin dall'infanzia del mondo, a salvaguardare i cento e più linguaggi dell'uomo⁴.

Probabilmente, ma è un'ipotesi di antropologia pedagogica che qui si vuole avanzare, nella contemporaneità digitale sta tornando, perniciosamente resistente, una sorta di nostalgia per un monolinguisimo che è anche monologismo di segno non solo e non tanto linguistico quanto ontologico e strutturale e orientato in maniera tenace verso un monos identitario e fortemente totalitario, che vive ed esperisce il plurilinguismo/plurilogismo, e la necessità di una perenne traduzione (e comprensione) dell'alterità, come punizione e caduta da un'originaria condizione paradisiaca.

Questa resistenza alla pluralità di linguaggi e di sistemi non appartiene soltanto al mondo delle relazioni linguistico-interpersonali *tout-court*, ma si estende anche alla dinamica pedagogico-didattica e agli ambienti di apprendimento di varia configurazione ove, sebbene forse in maniera meno radicata, si può avvertire ancora oggi un orientamento verso quello che appare come un dogma: la monodirezionalità di un solo *format* formativo, proiettato verso un unico linguaggio degli apprendimenti. Essa appare, talvolta, pericolosamente diffusa (Mari, 2014). Un buon educatore deve insegnare, nella contemporaneità virtuale e fortemente iconico/stereotipata e afasica, anche l'arte della traduzione che non è qui intesa come passaggio da un idioma ad un altro, bensì come ermeneutica del sé e dell'altro da sé per poter instaurare quello speciale collegamento tra la lingua e le cose, tra i nomi e il mondo, tra la rosa, diremmo con Eco (2016), e il suo nome proprio tra i mille possibili nomi che si dispongono tra il segno e il significato: si tratta del varco mentale da attraversare per approdare, per tradurre, per traghettare innanzitutto se stessi dalla realtà astratta, teoretica, virtuale che è il pensiero verso la realtà concreta, reale, tangibile, dicibile che è il linguaggio comprensibile agli altri.

L'ampiezza, la grandezza e la profondità di questo varco stabiliscono la nostra soggettività e l'alterità, misura e metro della differenza tra noi e i nostri discorsi, tra noi e il nostro dire e il nostro rappresentare l'io e il mondo e le altre coscienze. In questo varco, nell'intermezzo di questa distanza si insinua anche l'incontro con l'altro da sé e si realizza una sorta di reciproca "ospitalità linguistica" che consente una progressiva "appropriazione dell'estraneo", attraverso l'avvicinamento, la riduzione della distanza, attraverso il dialogo e attraverso il linguaggio, come *medium* efficace tra due estremi (la parola e la sua interpretazione).

Come scrive Giuseppe Bertagna (2009), là dove vi è incontro tra due «chi sostanziali», tra due mondi sostanziali diremmo e appunto per questo diversi, là vi è movimento educativo e sguardo pedagogico che «sembra esibire, come un suo dato peculiare molto positivo il fatto di contenere, in maniera ineliminabile, come del resto la stessa realtà, in ogni sua parte, una pluralità di punti di vista e una problematicità che resta sostanzialmente irrisolta».

Ora, perché si realizzi questo incontro occorre recuperare il senso del linguaggio, e dunque il senso dell'inesauribile e dell'inatteso, dello scacco anche e persino del naufragio linguistico che trascina con sé la condizione primaria della comunicazione, ossia la possibilità dell'incontro, della curvatura etica, morale ed educativa sul prossimo e la connessione tra le persone.

Sul versante pedagogico, dunque, tra l'algoritmo e le persone occorre che il

4 Si prende qui in prestito la felice espressione di Malaguzzi (1995), *I cento linguaggi del bambino*, dove l'autore parla dei bambini come esseri dotati di cento linguaggi che sono plurimi accessi alla realtà e al mondo.

medium sia sempre l'educatore: questo renderà possibile un nuovo umanesimo digitale, dove ad avere l'ultima parola non è l'intelligenza (o il linguaggio) artificiale e algoritmico, a cui senz'altro ci si deve esporre (Martini, 2017), ma la persona (Xodo, 2004; Bruzzone, 2012).

La complessità del gesto educativo/ermeneutico nell'era digitale investe infatti non solo le dimensioni «nomotetiche o pragmatiche», ma anche le condizioni «contestuali e soggettive» (Viganò, 1995, p. 275): l'educatore, in altri termini, non rinnega il mondo da cui proviene, non rinnega la propria lingua, le proprie pre-comprensioni, ma le mette al servizio di un verbo di movimento, quell'*ex-ducere* che ha valore precipuamente teoretico-pedagogico perché esprime «il trarre fuori» dall'interiorità del sé e dell'altro, per tradurre, disvelare, sgomitolare e srotolare, proprio quel mondo di valori e di aspettative che conducono ad altri valori e ad altre aspettative, determinando prospettive di crescita. In questa azione il linguaggio è fondamentale e le parole sono i mattoni per costruire questo mondo di valori: la pedagogia, forse più della filosofia, abita i territori di Hermes, ovvero quella dimensione che Gadamer (1960) definisce, riprendendo Aristotele, *phrónesis*, saggezza del sé e dell'altro. Adeguandosi a questa accezione si direbbe che per conoscere l'altro da sé occorre la competenza del particolare (della parte) e la competenza dell'universale (del tutto): solo la persona nella sua totalità in quanto essere-che-è-nel-mondo per e con l'altro (Binswanger, 1973; Mannese, 2013) realizza la possibilità di declinarsi, di curvarsi sulla realtà allargandola, sino a posarla nella problematica simbolica come realtà aumentata (di senso e di significati), metaforizzandola e dunque arricchendola e restituendo alla moderna ermeneutica un termine proveniente direttamente dall'antica saggezza aristotelica, cristiana e personalistica.

Si tratta di una considerazione decisiva per quanto riguarda i processi di apprendimento, verso i quali è orientata questa riflessione, e che vuole trovare le occasioni di incontro tra il gesto educativo *tout-court* e il gesto educativo nel digitale nella consapevolezza che l'intelligenza emotiva non procede per singoli *frame* o *file* (Mari, 1995), ma abbraccia la totalità del testo, la totalità del senso, la totalità della trama (Zohar & Marshall, 2000). La totalità dell'altro da sé. Un essere umano può chiedere insistentemente "come stai?" ad un altro essere umano, senza accontentarsi della risposta, anche quando questa risposta è positiva. Una delle più grandi catastrofi nelle dinamiche (nei frammenti) di un discorso amoroso, secondo Roland Barthes (1979), accade appunto quando si è incapaci di andare oltre l'apparenza che l'amato ostenta, persino quando questa apparenza ha la faccia sorridente.

L'algoritmo, di contro, si accontenta della faccina e non chiede altro, alla maniera del consiglio di Virgilio, quando dice a Dante nel III Canto dell'*Inferno* «Vuolsi così colà dove si puote / ciò che si vuole, e più non dimandare», e non a caso questa espressione è entrata nel linguaggio corrente per indicare sarcasticamente l'impossibilità di penetrare i significati più ampi e più profondi di un evento.

Il sapere, soprattutto nella dimensione educativa oggettiva e soggettiva, non si avvale di censure, di mutismi o di tecniche di routine al pari di un automa e di una macchina, sia pure ben progettata, ma innesca quella fusione di orizzonti che trascina con sé l'universo di aspettative e di precomprensioni del soggetto e dei suoi interlocutori, del maestro e del discente e di tutti i soggetti interpellati nell'agire comunicativo, pedagogico e conoscitivo, e nondimeno coinvolge le azioni e le loro conseguenze.

Nella relazione educativa si innesca infatti un dialogo incessante, e giammai

unidirezionale. È un dialogo fertile e non passivo, mai concluso, mai pacificato tra due interlocutori seduti allo stesso tavolo ermeneutico.

Nella comunicazione educativa si innesca la dinamica della cura (Palmieri, 2000), a partire dalla curvatura sull'altro da sé, dal cercarne lo sguardo e il volto.

Il contrario è mutismo, indifferenza, anaffettività, isolamento o nascondimento.

Nella sapienza biblica il poeta dei *Salmi* implora Dio di non nascondere il suo volto.

Il linguaggio, infatti, e le parole (forse anche la Parola) in questo processo di premura non è infatti solo uno strumento ma, secondo Agamben (2000) è il nostro stesso volto

l'aperto in cui siamo. Il volto è la cosa più umana, l'uomo ha un volto e non semplicemente un muso o una faccia, perché dimora nell'aperto, perché nel suo volto si espone e comunica.

Conclusioni

Un progetto educativo che interPELLI l'uso degli *emoticons*, della faccia che sostituisce il volto, dunque, si deve attuare in un arco e in una tensione pedagogica che tenga sempre conto dell'esistenza quando interpreta se stessa e la realtà esponendosi in prima persona.

Ciò significa, a livello di ricerca educativa, portarsi senz'altro sul piano epistemologico dell'analisi logica delle risorse interpretative e mettere al vaglio rigorose verifiche.

Ma significa anche portarsi sul piano ermeneutico dell'esistenza e dell'alterità.

Ecco perché la comunicazione educativa non coinvolge solo un sapere tecnico-operativo, di prassi da attuare, ma interpella un sapere ermeneutico che coinvolge conoscenza e tradizione, ovvero la cultura e la lingua nella quale si è immersi e che costituiscono la precomprensione dalla quale *ex-ducere* l'elaborazione di un procedimento che veda nella persona un *prius* ontologico.

Una misurazione di competenze, di aspettative o di dinamiche di gruppo attraverso la faccina, dunque, se da un lato sembra garantire il piano epistemologico dell'analisi logica, laddove attraverso l'*emoticon* si può misurare l'umore e il clima di un contesto-classe, dall'altro potrebbe minare lo spazio irriducibile dove la persona, e solo la persona, è al centro.

In questa consapevolezza è possibile allora un progetto educativo ma che salvaguardi lo spazio creativo, la singolarità dei soggetti coinvolti e che contribuisca ad inaugurare sia nuove traduzioni del mondo, intese nella triplice modalità di tragheggiamenti verso nuovi scenari nella contemporaneità tecnico-digitale, nel contesto specifico della comunicazione digitale e nel contesto più ampio della relazione nella classe (reale e virtuale), e sia traduzioni nella dimensione onnicomprensiva del più vasto universo digitale.

Ogni progetto educativo, infatti, ci dovrà sempre riportare, secondo Ricoeur (2001), dinanzi a quella persistente, indefettibile, irriducibile complessità che permane nel linguaggio e nella sua trasmissione, nella consapevolezza di «non poter fare a meno l'alterità dell'altro», perché proprio questa complessità consente una comunicazione paritetica, tra viventi, e perché comporta «la formula del riconoscimento della diversità» facendo sì che l'altro possa sempre stupirci, meravigliarci, incuriosirci. Nella diversità (e non nell'appiattimento algoritmico del

linguaggio macchina) il pensiero divergente può manifestarsi e rivelarsi in tutta la sua bellezza.

Alla luce di questo, possiamo pensare che l'uso e talvolta l'abuso di un simbolo comunicativo che immobilizza e fossilizza la parola e stereotipizza l'emozione, mummificandola e standardizzandola, rendendola fissa, rigida e monocolora, senza sfumature e senza eccezioni, potrebbe rappresentare un'interruzione dell'esperienza educativa e un suo inciampo, soprattutto all'inizio del percorso scolastico e all'inizio della relazionalità sociale.

L'esercizio della parola, e la frequentazione assidua, capillare, ramificata della lingua, delle sue vette, delle sue sfumature, della sua sinuosità labirintica, riporta la comunicazione educativa al suo luogo naturale, ovvero alla persona e non al software.

Da qui si può ripartire efficacemente per una formazione multialfabeta (Margiotta, 1997), altrimenti il rischio è un nuovo neolitico (ibidem).

Certo, non utilizzare gli *emoticons*, o utilizzarli poco, significa muoversi in controtendenza e rinunciare ad un'immediata pervasività, ad una visibilità di grande impatto e significa rallentare il gesto comunicativo ed educativo, soffermandosi sulle parole e sui loro anfratti semantici.


Ma la pedagogia della lentezza (Collacchioni, 2015) permette forse una connessione maggiore e duratura con ogni alunna e ogni alunno nella sua unicità, libertà e creatività a dispetto di una velocità comunicativa ed educativa talvolta flebile che conduce ad una ipertrofia emozionale virtuale e ad un *learning loss* linguistico ed empatico: un'intera generazione educata all'uso delle faccine e disabituata alla capacità "di dire le emozioni", di spiegarle, di raccontarle, di porgerle all'altro da sé anche come dono, potrebbe rimanere priva della possibilità di parlare, di ascoltare (Riva, 2004) e di nominare. Nel dare un nome con il suo primo atto linguistico Adamo, nella narrazione educativa biblica, si è infatti impadronito del mondo facendolo suo.

Nell'atto linguistico, "dire i sentimenti e nominarli", consente agli adolescenti e ai nativi digitali di acquisire la possibilità di governare e dirigere le emozioni (Plutchik, 1995), senza farsi governare da esse.

Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2020). *Quando la casa brucia*. Macerata: Quodlibet.
- Agazzi, E. (1967). Alcune osservazioni sul problema dell'intelligenza artificiale. *Rivista di filosofia neoscolastica*, 59, 1-34
- Antiseri, D. (2004). *Ragioni della razionalità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Arsena, A. (2018). Il buon docente nella parabola della scuola contemporanea e digitale. *Rivista Lasalliana*, 10, 443-452.
- Baldini, M. (1986). *Il linguaggio dei mistici*. Brescia: Queriniana.
- Barthes, R. (1979). *Fragments d'un discours amoureux*. Paris: Seuil.
- Bertagna, G. (2009). Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta. *Rassegna di pedagogia*. 1-4, 13-36.
- Binswanger, L. (1973). *Essere nel mondo*. Roma: Astrolabio.
- Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane*. Milano: Garzanti.
- Camilleri, A. (2014). *Segnali di fumo*. Torino: UTET.
- Citati, P. (2002). *Ulisse. La mente colorata*. Milano: Mondadori.
- Chomsky, N. (1991). *Linguaggio e problemi della coscienza*. Bologna: il Mulino.
- Collacchioni, L. (2015). Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per

- formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola. *Formazione&Insegnamento*, 1, 123-128.
- Costantino, D. (2007). *Ulisse e l'altro: itinerari della differenza nell'Odissea*. Milano: Franco-Angeli.
- De Mauro, T. (2018). *Educazione linguistica democratica*. Bari-Roma: Laterza.
- Ebner, F. (1998). *Parola e amore, e altri scritti*. Milano: Rusconi.
- Eco, U. (2016). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: La Nave di Teseo.
- Fabro, C. (1969). *Søren Kierkegaard. Diario*. Brescia: Morcelliana.
- Gadamer, H.G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York, NY: Basic Books.
- Ginzburg, C. (2001). *Indagini su Piero della Francesca*. Torino: Einaudi.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Granese, A. (2001). *La conversazione educativa*. Roma: Armando.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing.
- Kurzweil, R. (2005). *The Singularity is Near*. NY: Penguin Group.
- Lacan, J. (2006). *Dei nomi-del-Padre, seguito da Il trionfo della religione*. Torino: Einaudi.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1947). *Creative and mental growth*. New York, NY: Macmillan Company.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi del bambino*. Reggio Emilia: Ed. Junior.
- Mannese, E. (2013). Antropoanalisi e cambiamento formativo. Nota su L. Binswanger, *Studi sulla Formazione*, 2, 149-153.
- Margiotta, U. (1997). *Pensare in rete: la formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- Mari, G. (2014). *Filosofia dell'educazione. L'agire educativo tra modernità e mondo contemporaneo*. Brescia: La Scuola, Brescia.
- Mari, G. (1995). *Oltre il frammento*. Brescia: La Scuola.
- Marri, F. (1994). La lingua dell'informatica. In L. Serianni & P. Trifone (Eds.), *Scritto e parlato*. Torino: Einaudi.
- Martini, S. (2017). *Pensiero computazionale: una quarta competenza dopo scrivere, leggere e far di conto*. Il Nodo, 47, 19-29.
- Munro, A. (2011). *Troppa felicità*. Torino: Einaudi.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Popper, K. & Eccles, J.C. (1977). *The Self and Its Brain. An Argument for Interactionism*. Berlin: Springer Verlag.
- Plutchik, R. (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricoeur, P. (2001). *La traduzione. Una sfida etica*. Brescia: Morcelliana.
- Rosmini, A. (2004). *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Roma: Città Nuova.
- Scategni, W. & Cavallitto S. (Eds) (2010). *Myths, fairy tales, legends, dreams. Bridge beyond the conflicts*. Milano: FrancoAngeli.
- Scardicchio, A. (2006). *Letteratura ed informatica*. Melpignano: Amaltea Edizioni.
- Scheler, M. (2009). *La posizione dell'uomo nel cosmo*. Milano: FrancoAngeli
- Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. Paris: Editions Gallimard.
- Talia, D. (2021). *L'impero dell'algoritmo*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Viganò, R. (1995). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Widlöcher, D. (1965). *L'interpretation des Dessins d'Enfants*. Bruxelles, Belgium: Charles Des-sart.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen. Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wolf, A. (2000). Emotional Expression Online: Gender Differences in Emoticon Use. *Cyber-Psychology & Behavior*, 3, 827-833.
- Xodo, C. (Ed) (2004). *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Yamagata, K. (1997). *Representational activity during mother – Child interaction: The scribbling stage of drawing*. British Journal of Developmental Psychology: 15, 355–366.
- Zeri, F. (1987). *Dietro l'immagine*. Milano: Longanesi.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *Spiritual Intelligence*. London: Bloomsbury.



*Gioco e disabilità cognitiva grave, uno strumento educativo
all'interno di centri diurni per la disabilità*
Play and severe cognitive impairment.
Educational tool within disability centers

Yuri Vargiu

Educatore Professionale – vargiu@yahoo.com

ABSTRACT

Within day centers for intellectual disability, the activities carried out by the operators have the aim of experimenting and enhancing cognitive and movement skills. Often the proposals for users who have a severe intellectual disability are discouraging as they are very different from each other and therefore able to enjoy a useful experience for everyone. The playful workshops introduced in this article have the purpose instead of suggesting to the reader some optimal proposals for this type of user, in order to produce, through the game, stimulating and useful proposals, as well as easily usable.

All'interno di centri diurni per la disabilità intellettiva le attività svolte dagli operatori hanno l'obiettivo di far sperimentare e di potenziare le capacità cognitive e di movimento. Spesso le proposte per le utenze che presentano una disabilità intellettiva grave scarseggiano, in quanto queste risultano essere molto diverse tra di loro e difficilmente dunque in grado di godere di una esperienza utile per tutti. I laboratori ludici introdotti in questo articolo hanno lo scopo invece di suggerire al lettore alcune proposte ottimali per questo tipo di utenza, in modo da produrre, attraverso il gioco, proposte stimolanti e utili, oltre che facilmente fruibili.

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 spesso gli educatori e gli operatori hanno il compito di trovare e progettare attività stimolanti, che riescano a veicolare dei contenuti in grado di apportare esperienze positive in un ambiente controllato, in funzione delle età e delle disabilità con cui si trovano a operare.

Lo scopo di queste attività è quello di aiutare la crescita e il potenziamento psicofisico dell'utenza presente in servizio oltre all'acquisizione di nuove competenze da esportare all'esterno nei contesti sociali.

Tutte le attività vengono di solito pensate e programmate durante le *équipe multidisciplinari*, in base al progetto individuale educativo-riabilitativo di ciascun soggetto preso in carico.

I CDR¹ spesso accolgono utenze molto diverse da loro, sia nella specificità della disabilità che a livello di capacità cognitive.

Nel caso del mio centro, i soggetti di cui andrò a parlare non possiedono gravi compromissioni motorie, ma unicamente di tipo intellettuale e comportamentale.

All'interno di esso sono presenti numerose attività artistiche, cognitive, di abilità sociali e motorie. A queste si sommano le attività fatte in esterno, portando dunque anche esperienze di integrazione in attività sportive come il nuoto o il calcio integrato, dove l'utenza può sperimentarsi e rapportarsi con altri ragazzi normodotati.

Tuttavia, spesso scarseggiano, per varietà, le attività proposte ad un'utenza che presenta una disabilità intellettuale grave, ancor più se molto eterogenea.

Questo tipo di utenza spesso fatica nel compimento di richieste basilari, non ha una comunicazione verbale e presenta stereotipie di vario tipo, sia verso sé stesso che verso l'ambiente. Il rischio, dunque, è che nel programma settimanale sottoscritto dall'equipe, spesso vengano proposte attività simili e con gli stessi partecipanti, senza mai offrire una reale evoluzione ed una stimolazione vera e propria.

Il **gioco** si dimostra una componente fortemente innata e tanto più adeguata ad essere un *medium* esperienziale in grado di veicolare nuove informazioni anche a questo tipo di utenza, offrendo in alternanza proposte sia ripetitive e rassicuranti che nuove, in grado di andare a stimolare su misura i bisogni e gli interessi osservati in precedenza di queste persone.

Nei paragrafi successivi riporterò le proposte e la metodologia, unitamente alle varie possibilità che questa può offrire ai diversi tipi di utenza, in modo da offrire uno spunto e dimostrare la potenzialità che possono avere attività ludiche semplici ma mirate.

2. Programmazione, criteri di valutazione, materiali, setting e struttura dell'attività

L'attività di Lab. Game, è presente al CDR da circa tre anni, e proseguirà ulteriormente il suo percorso, visti gli ottimi risultati ottenuti.

Programmazione – Una volta al mese l'incontro di *microéquipe*² chiarisce i punti di forza e di debolezza evidenziati dagli utenti durante l'ultimo periodo. Vengono

1 Centri Diurni Riabilitativi.

2 Riunione in cui partecipano unicamente i responsabili dell'attività.

inoltre pensati eventuali cambiamenti da realizzare in corso d'opera, in caso emergano evidenti difficoltà o risposte eccessivamente positive, e quindi poco efficaci sul fronte della stimolazione. In seguito, potranno essere aggiunti all'esperienza, grazie all'osservazione, ulteriori elementi che contribuiscano a massimizzare l'apprendimento di nuove capacità attraverso attività ludico, cognitive e motorie.

I criteri di valutazione sono molteplici, difatti in sede di *microéquipe*, di solito una volta al mese, vengono discusse e segnate eventuali difficoltà degli utenti, mettendo a fuoco le situazioni una per una. È consigliabile essere almeno due operatori all'interno dell'attività, in modo che uno abbia il compito di condurre l'esperienza, mentre l'altro di co-condurre e osservare gli utenti, spesso focalizzandoli su un elemento a seduta. È inoltre possibile, e forse necessario, filmare il comportamento dei ragazzi e poter rivedere le parti migliorabili nella proposta e nella conduzione, attraverso una rilettura dell'esperienza *a posteriori*, ponendosi come osservatore esterno. Due volte all'anno vengono realizzate valutazioni più precise permettendo così un confronto tra un riferimento numerico corrispondente alle capacità possedute e osservate prima dell'ingresso di ciascun utente nel progetto annuale e quelle valutate in quel determinato momento, dati preziosi a causa delle notevoli differenze esistenti tra i diversi soggetti.

Sono dunque presenti circa 35 voci all'interno dei test, che portano gli educatori ad avere maggiormente chiari i punti di forza e di debolezza di ciascun utente, sapendo così su cosa lavorare nelle sedute successive. Ad esempio, vengono valutate le capacità motorie, l'indipendenza oculo manuale, se osserva i compagni quando non è il suo turno, la durata della sua attenzione durante un gioco cognitivo e così via. Ognuna di queste voci riceve un punteggio, che può essere di 1, 0,5 e infine 0, oppure indicato con i colori verdi, gialli e rossi.

I materiali utilizzati possono essere i più diversi: oggetti di psicomotricità, forme e colori di vario tipo, materiali per l'esercizio motorio, cotton fioc, monete, cartoncini, bottiglie di plastica, palloni, fotografie, materiali sensoriali e da riciclo, vaschette con l'acqua, la CAA³, ecc. Durante gli incontri di *microéquipe* si studia il tipo di lavoro e di materiali da utilizzare per costruire i diversi giochi che verranno proposti.

Setting – È importante che il *setting* sia chiuso, localizzato all'interno di una stanza o di uno spazio circoscritto, meglio se, soprattutto nei primi mesi, rimane sempre lo stesso. Questo deve essere predisposto prima dell'arrivo dei ragazzi, con alcune sedie in fondo alla stanza ed un tavolo con la sedia al centro, dove si svolgeranno gli esercizi. I giochi saranno presenti o in un armadio o in un posto chiuso, in modo che siano facilmente accessibili dagli operatori durante le fasi di passaggio e verranno proposti uno alla volta, senza creare una stimolazione eccessiva.

La struttura dell'attività è sempre la stessa, allo scopo di garantire una continuità e una *routine* che riescano a infondere nell'utente un senso di sicurezza basato sulla conoscenza di qualcosa di prevedibile, accompagnato da giochi che cambiano periodicamente.

L'attività si articola in diversi momenti. Si apre con il "rito iniziale", in cui agli utenti viene chiesto di compiere un gesto semplice, come passare una palla o inserire il proprio tappo (con sopra la propria foto) all'interno di un tubo metallico, che produce dunque rumore, in modo da indicare l'inizio di questa specifica attività e la propria presenza.

Successivamente vengono proposti un totale di massimo tre giochi ad attività, ad un utente alla volta in modo da permettere un'alternanza e non costringere ad un eccessivo sforzo di attenzione i partecipanti. Tuttavia, ai compagni che rimangono seduti in attesa del proprio turno al gioco, viene chiesto dove possibile di osservare l'esercizio, provando a stimolare anche la loro attenzione.

Infine, il momento del relax di circa 5-10 minuti e la merenda, con l'obiettivo di stimolare anche visivamente il senso di comunità e conoscere i compagni di attività.

2.1 I giochi rituali

Come precedente accennato, all'interno dell'attività sia di gruppo che individuale, sono stati inseriti nel momento iniziale, alcuni giochi che definirei rituali, che avevano lo scopo di permettere agli utenti di concentrarsi nello svolgimento dei giochi e degli esercizi ludici-cognitivi-motori. Difatti le attività all'interno del CDR iniziano dopo un momento definito "di tempo libero" della durata di circa un'ora e mezza, nel quale i ragazzi hanno la possibilità di rilassarsi e passarla come meglio preferiscono.

I momenti di passaggio dal tempo libero alle attività hanno sempre la necessità di essere chiari, ancor più per chi ha una compromissione cognitiva maggiore, per far comprendere in modo semplice e immediato la richiesta dell'operatore di iniziare un lavoro guidato.

I giochi rituali, dunque, sono utili per aiutare gli utenti a comprendere l'inizio dell'attività e la fine del momento del tempo libero. Ma non si limita unicamente a questo la loro funzione; infatti, questi hanno anche lo scopo di permettere agli ospiti di "riscaldarsi" eseguendo esercizi e giochi conosciuti e in cui di solito eccellono, in modo da favorire la concentrazione e la manualità in attesa dei giochi più complessi.

Non va inoltre sottovalutato il fatto che gli ospiti, come tutti noi d'altronde, non sempre hanno voglia di svolgere l'attività, soprattutto se arrivano da una giornata complessa. I giochi rituali hanno lo scopo, dunque, di comprendere sin dove ci si potrà spingere con quel determinato utente durante quella specifica seduta.

Solitamente dunque, i giochi rituali sono gli stessi per tutti i partecipanti, nel nostro caso, i ragazzi erano 4 e tutti iniziavano con il "gioco dei conetti", che aveva lo scopo semplicemente di impilare una dozzina di conetti uno sopra l'altro, aumentando il grado di difficoltà a seconda di chi l'operatore aveva davanti, ad esempio se l'utente faceva fatica a svolgere questo esercizio, non li si chiedeva altro e lo si aiutava stimolandolo con la voce, mostrandogli cosa fare e fornendogli un conetto alla volta, se invece un altro ospite si mostrava troppo bravo per questo gioco, si aumentava la gradazione del livello di difficoltà introducendo variabili, come la distribuzione dei conetti sul tavolo tutti in una volta, oppure posizionandoli in vari punti della stanza.

Dopo il gioco rituale, dunque, iniziavano i giochi esperienziali più complessi.

2.2 I giochi mirati sugli obiettivi del progetto individuali

I giochi ludici di tipo cognitivo e motorio venivano introdotti dopo i giochi rituali, spesso avevano una durata di uno o due mesi per permettere ai ragazzi di assimilare il compito e le regole da svolgere. Essendo tutti molto compromessi nella co-

municazione in entrata, essi capivano lo svolgimento dei giochi attraverso l'esempio o sulle indicazioni corporee-gestuali dell'operatore, che lo assisteva durante l'attività quando necessario.

Spesso è importante utilizzare materiali colorati e che abbiamo intuito essere attraenti per gli ospiti, come conetti colorati, una palla o l'acqua. Questo è particolarmente fondamentale quando si utilizzano materiali da riciclo per costruire nuovi giochi, che dunque devono avere elementi di fascinazione in grado di attirare l'attenzione degli utenti ed allo stesso tempo essere spendibili per il progetto riabilitativo individuale, con l'obiettivo di perseguire gli obiettivi prefissati.

Porterò dunque ora alcuni esempi chiari e precisi riguardo ai possibili giochi da utilizzare durante questi laboratori ludici.

Il primo gioco che presento è quello della "pesca dei tappi", dove veniva proposto al ragazzo una vaschetta piena d'acqua contenente dei piccoli tappi di bottiglia in plastica galleggianti, una vaschetta invece vuota e un cucchiaino in metallo o in legno.

L'obiettivo è quello di andare a sviluppare e potenziare l'indipendenza oculo manuale, prendendo i tappi con il cucchiaino e posandoli nell'altra vaschetta. Questo tipo di gioco costruito praticamente a costo zero e all'apparenza banale, risulta essere in realtà molto importante, difatti lo svolgimento aiuta a migliorare l'attenzione nell'esecuzione di un compito minimo richiesto, sviluppa un movimento fine che è possibile poi ritrovare durante il pasto nell'uso della posata, e permette di sperimentare materiali diversi come l'acqua o la plastica.

Un altro esempio è rappresentato dal "gioco dei cerchietti", in cui venivano disegnati su un foglio dei piccoli cerchi, continui oppure sparsi, e veniva chiesto ai ragazzi di posarli sopra un tappo, un omino giocattolo, o altri oggetti. Anche in questo caso è stato costruito un gioco semplice ma efficace con materiali da riciclo, che permette di allenare la concentrazione, la precisione e la manualità fine.

Ci sono dunque una grossa varietà di giochi ed esempi da adattare alle capacità degli utenti che abbiamo di fronte, è possibile utilizzare le forme geometriche, le carte da gioco con doppioni⁴, inserire cerchietti colorati nei conetti corrispondenti, chiedere al ragazzo di raccogliere l'oggetto nascosto in mezzo a tanti altri, andando così a lavorare sulle associazioni con giochi semplici e immediati.

È utile ricordare ancora che i giochi devono essere adattati all'utente che si ha di fronte, senza che siano né troppo facili, e dunque ripetitivi, né troppo complessi sia nell'esecuzione che nella consegna.

Ma oltre ai giochi puramente cognitivi è possibile anche svolgere attività motorie o sensoriali.

Nel caso dei giochi motori è possibile aiutare gli ospiti a potenziare i riflessi, l'attenzione e percezione dello spazio, la percezione dell'altro, e la precisione. Sono stati proposti svariati giochi a riguardo, ma porterò in questo articolo come esempio particolare il "gioco della corda", in cui venivano legati dolcemente un ragazzo ed un operatore, e si provava a svolgere assieme un percorso motorio, passando sotto i tavoli, schivando degli ostacoli, salendo sopra alcune panchine e così via.

L'importanza di questi giochi risulta essere soprattutto nella stimolazione al movimento di alcuni soggetti particolarmente statici e poco propensi a muoversi, che mostrano di avere probabilmente una scarsa percezione del proprio corpo.

Nei giochi sensoriali invece si andranno appunto a stimolare i sensi, indirizzando i movimenti per arrivare ad un risultato. In alcune sedute, infatti, abbiamo

4 Come, ad esempio, il gioco del "Mercante in fiera".

introdotta il “gioco della spugna” in cui veniva chiesto ai ragazzi di riempire la spugna di acqua da una vaschetta e strizzarla nell'altra, sino a che la prima non fosse stata completamente asciutta. Questo tipo di gioco risulta particolarmente efficace con quegli utenti che presentano una diagnosi di autismo, in quanto la componente sensoriale dell'acqua e della spugna è altamente fascinosa nei loro confronti, e può dunque aiutarli a fargli portare un piccolo compito a termine senza distrarsi con la messa in pratica di stereotipie disfunzionali.

Va sottolineato che parliamo di un'utenza varia ma con gravi deficit intellettivi, ed alcuni di essi, faticano molto a svolgere anche azioni semplici come quest'ultima.

È possibile infine introdurre anche l'uso di materiale videoludico all'interno delle sedute di gioco, alternandolo in alcuni periodi con i giochi sopra indicati, in quanto essi sono in grado di stimolare a livello cognitivo-sensoriale e motorio e dunque facilmente utilizzabile per il perseguimento di vari obiettivi.

L'utilizzo in particolare della console Nintendo Wii può aiutare questi ragazzi a svolgere movimenti semplici attraverso la motivazione provata dalla visione di colori vivaci e suoni divertenti. Ovviamente la maggior parte dei ragazzi trattati in questo articolo ha bisogno della vicinanza dell'operatore e dell'aiuto nell'esecuzione di alcuni movimenti, come nel gioco del bowling della Nintendo, in cui è possibile aiutarli utilizzando un elastico che andrà a bloccare il tasto posteriore del joystick, rendendo necessario solo un movimento oscillatorio della mano per “lanciare” la palla e abbattere i birilli. Spesso le immagini e i suoni scatenano in alcuni ragazzi sensazioni di allegria ed eccitamento, in grado di aiutarli ad attivarsi per raggiungere l'obiettivo. Difatti in questo esempio, è spesso meglio inserire l'opzione dei cento birilli rispetto ai classici dieci, in quanto così facendosi si ottiene la sicurezza che ne verranno abbattuti diversi, producendo quei suoni e quelle immagini stimolanti di cui abbiamo parlato.

3. L'esperienza individuale

L'attività all'interno dei laboratori ludici non si riduce all'esperienza di gruppo, bensì è possibile svolgerla all'interno di spazi dedicati anche in rapporto 1:1 se possibile, soprattutto quando in sede di progettazione non sono state trovate attività soddisfacenti o per gli ospiti che hanno necessità di modificare il loro programma settimanale.

Nell'ultimo anno a causa del covid-19, mi è stato chiesto di svolgere l'attività, che all'interno del centro viene chiamata “Lab. Game” con un ospite presente al servizio da molti anni, e che aveva in passato già svolto con successo il percorso di gruppo assieme ad altri compagni, mostrando, seppur senza l'uso della parola ma con gesti e azioni, di aver apprezzato particolarmente e di essere coinvolto dalle proposte fattogli in queste attività.

Ed infatti abbiamo svolto l'attività per circa cinque mesi con cadenza settimanale, riuscendo ad avere risultati promettenti, in particolare quando la sua situazione psicofisica gli permetteva di concentrarsi sul gioco. Difatti il ragazzo, affetto da disturbi dello spettro autistico, con grossa agitazione motoria e stereotipie molto pronunciate, riusciva a svolgere l'attività in modo soddisfacente in quanto quest'ultima si adattava al suo stato di agitazione di quel momento.

Ad esempio, durante i periodi di cambiamento del dosaggio del farmaco che abitualmente utilizza, il ragazzo appariva agitato e fortemente provocatorio; dunque, la proposta si è spostata dai giochi di tipo cognitivo per concentrarsi sul mo-

torio e il sensoriale, in grado di dare una valvola di sfogo sufficientemente libera senza tralasciare alcuni obiettivi percorribili.

Spesso, infatti, le persone affette da autismo di media gravità faticano nel gioco sociale non comprendendone il significato. Tuttavia, il ragazzo è riuscito man mano ad interagire con la palla assieme a me, elaborando mentalmente anche alcune regole basilari di un gioco inventato per l'attività. Difatti esso era in grado di comprendere quando dovesse calciare la palla verso di me, facendola passare sotto ad un tavolo e quando invece lanciarla con le mani da sopra lo stesso. Il contatto con la palla⁵ era per lui oggetto di sfogo e allo stesso tempo un "contenimento" sensoriale, in grado di aiutarlo a percepire il proprio corpo senza aver bisogno di sbattere i propri arti contro la parete o altri oggetti.

Nei giochi cognitivi o di precisione e manualità fine proposti, il ragazzo ha mostrato buone capacità e motivazione portando spesso a termine molti giochi in un'unica seduta⁶, mostrandosi dunque attento e concentrato verso i compiti da svolgere.

Spesso questi momenti di gioco vengono riconosciuti dai partecipanti prima ancora che la seduta inizi, in quanto motivati dal ricordo della stessa. Essi, infatti, si mostrano felici e si dirigono nella stanza dell'attività prima del tempo.

Il ragazzo in questione ha mostrato addirittura di ricordarsi, dirigendosi autonomamente senza indicazioni, dove fosse il tavolino con cui svolgevamo l'attività presente in un'altra stanza del centro, portandolo con le sedie dentro il luogo predisposto per la seduta e prendendo i giochi in autonomia dall'armadio, mostrandosi senza le parole ma con i fatti, interessato ad iniziare e svolgere l'attività del giorno.

Conclusioni

Come abbiamo visto questa attività presenta molti vantaggi a livello educativo. Essendo il gioco un *medium* che sfrutta l'innata capacità di apprendimento dell'essere umano, se ben governato e in grado di indirizzare gli ospiti "a fare" attraverso la stimolazione dei propri interessi e dunque comprendendo che cosa possa o meno affascinare loro, tenendo a mente gli obiettivi prefissati prima dell'attività.

I ragazzi si sono mostrati, attraverso le azioni non avendo la possibilità di utilizzare la parola, spesso entusiasti di svolgere l'attività dirigendosi in anticipo verso la stanza o alzandosi dalle sedie quando vedevano un compagno che stava svolgendo un gioco, volendo anticipare il proprio turno, dimostrando una buona capacità di attenzione al gioco.

Anche per i ragazzi con maggiori compromissioni, questa attività risulta essere una buona proposta per offrirgli una esperienza educativa che miri ad inseguire gli obiettivi minimi predisposti dal progetto riabilitativo individuale. Spesso infatti gli educatori, faticano a trovare proposte utili e coinvolgenti per questi ultimi in quanto risultano apparentemente privi di ogni interesse. Il laboratorio ludico rappresenta una valida alternativa da offrire a questo tipo di utenza, essendo facilmente spendibile sia economicamente, utilizzando spesso materiali da riciclo, sia nel perseguimento degli obiettivi.

Inoltre, essendo i materiali facilmente costruibili ed economici, è possibile

5 Avente un peso leggermente più leggero rispetto ad un pallone di cuoio.

6 Spesso tra i cinque e i sei giochi.

coinvolgere le famiglie per permettere ai ragazzi di utilizzare i giochi anche a casa. Mi è capitato di consegnare infatti ad una famiglia, i giochi costruiti per un ragazzo che ho seguito durante l'anno, e mi hanno riferito che ha continuato a giocare anche durante le vacanze assieme alla sorellina.

Quest'ultimo punto è molto importante perché spesso le famiglie si affidano completamente ai centri, trovandosi invece in difficoltà quando l'utente è a casa o durante i periodi prolungati delle vacanze. In questo modo è possibile fornire loro alcuni giochi, costruiti a basso costo, e permettere loro di costruirli a casa fornendogli alcune idee e tutorial.

Nel periodo di lockdown di marzo 2020, fatto per garantire la riorganizzazione e le prevenzioni di ulteriori infezioni al Covid-19, questi strumenti sono stati il fulcro dell'intervento educativo, in quanto possibili da realizzare con materiali presenti in tutte le case e facilmente spendibili dai ragazzi durante le lunghe giornate di quarantena.

Nonostante nel nostro CDR i ragazzi si conoscessero già almeno di vista, in quanto tutti frequentanti gli stessi spazi durante la giornata, difficilmente si sono trovati ad interagire tra di loro. Nell'attività è possibile prendere coscienza maggiormente dell'altro e di rispettare il proprio spazio di gioco e il proprio turno, avendo anche momenti dedicati alla socialità e alla scoperta dell'altro.

Gli incontri di *microèquipe* risultano fondamentali per comprendere a che punto del percorso si è arrivati con ciascun partecipante, così come i momenti di osservazione e di valutazione durante le attività, dove uno degli operatori, se possibile, dovrebbe avere il compito e la possibilità di essere concentrato solo sull'osservazione degli utenti. I giochi vanno modificati quando si ritiene che siano diventati troppo monotoni, o troppo semplici e ripetitivi, nel nostro caso infatti essi venivano cambiati con cadenza trimestrale.

Per i tirocinanti questa è stata una esperienza positiva in quanto è stato offerto loro uno spazio dove sperimentarsi e imparare, osservando e accompagnando gli educatori in attività rivolte agli utenti con più compromissioni, spesso, infatti, i tirocinanti vengono inseriti in attività più semplici e con un'utenza maggiormente "stimolante" essendo loro alle prime armi; tuttavia, ritengo che questo contesto possa essere ottimo anche per osservare un esempio di proposta utile anche per un'utenza maggiormente compromessa cognitivamente.

Durante le attività può capitare frequentemente di dover avere grossa pazienza, mostrandosi attenti a gestire l'eventuale frustrazione, nell'attesa che un ragazzo svolga un gioco senza demordere e perdersi d'animo in quanto è fondamentale rispettare i tempi e i sentimenti dell'utente che si ha di fronte. Difatti spesso capitano le giornate di fatica durante le attività, in questo caso ritengo che sia fondamentale non scordarsi che il gioco è efficace solo se c'è coinvolgimento, dunque è possibile modificare la proposta in base a ciò che riteniamo essere maggiormente utile e interessante in quel momento per quel determinato ospite.

Un gioco quando è ben studiato e adattato, può racchiudere possibilità di apprendimento molto elevate, difatti non bisogna mai sottovalutare il potenziale educativo che anche il più apparentemente banale dei giochi possiede.


Per concludere l'esperienza di questo laboratorio ludico risulta essere sicuramente positiva nel conseguimento degli obiettivi sopra elencati, ma il fattore più importante risulta sicuramente essere il poter avere come riferimento una proposta che possa coinvolgere tutta l'utenza, in base alle proprie capacità e punti di forza e debolezza, in particolar modo quella che spesso fatica ad essere inserita in attività utili e stimolanti.

Il gioco, dunque, è uno strumento in grado di coinvolgere chiunque, e deve

essere preso in considerazione in maniera seria per perseguire gli obiettivi educativi, in quanto rappresenta il più naturale mezzo di apprendimento e di svago che l'essere umano possiede.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens, antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: Franco Angeli.
- Basak, C., Boot, W., Voss, M., Kramer, A. (2008). Can training in a real-time strategy video game attenuate cognitive decline in older adults?, *Psychology and Aging*. Dec; 23(4): 765-777.
- Basting, A.D. (2011). The Power of Story. *Aging Today*. Sept.
- 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.
- Cappuccio, M., Cilesi, I. (2019). Realtà svedese. Demenza: percorsi di ricerca e studio. *Assistenza Anziani*, 8, 19-26.
- 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.
- Viganò G., Squassoni N., Pancaldi L., Evangelisti E., & Balzarolo C., (2012). Utilizzo della console Wii Nintendo® per il trattamento riabilitativo cognitivo-motorio di soggetti anziani affetti da deficit motorio o da demenza di grado lieve-moderato, Wii gaming system for the rehabilitation in nursing home residents suffering from motor and mild to moderate cognitive impairment, Istituzioni Don Carlo Botta, Residenza "Santa Chiara". *Giornale di gerontologia*; 60: 167-171, Bergamo.



Associations of state body images,
physical self-descriptions, and body mass index
*Associazioni tra immagini corporee di stato,
auto-descrizioni del proprio corpo e indice di massa corporea*

Stefano Scarpa

Giustino Fortunato University of Benevento – s.scarpa@unifortunato.eu

ABSTRACT

Objectives: To find any possible relationships between dimensions of state body image (SBI), physical self-description (PSD) and body mass index (BMI).

Methods: Body Image States Scale (BISS) and Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) were administered to 280 students (143 girls and 137 boys) aged between 14 and 18 years ($M = 16.86$; $SD = 1.28$). Participants answered also a demographic form. Written informed consent was obtained from all participants and their parents. The study was based on a cross-sectional research design. Appropriate statistical analyzes (such as the correlation circle) were conducted on the data to verify the hypotheses of the study. **Results:** Pearson's r correlations and the correlation circle have shown multiple correlations between variables, some of which have been very strong and significant (r closed to 1; $p < .0001$), so much so that areas of overlap between survey instruments could be identified. **Conclusions:** Possible areas of overlap between the questionnaires that measure the dimensions of the SBI and those of the PSD, and also BMI have been identified (e.g., *appearance* BISS – *appearance* PSDQ; *obesity* BISS – *obesity* PSDQ – BMI).

Obiettivi: Trovare eventuali possibili relazioni tra le dimensioni dell'immagine corporea di stato (SBI), l'auto-descrizione del sé fisico (PSD) e l'indice di massa corporea (IMC). **Metodi:** La *Body Image States Scale* (BISS) e il *Physical Self-Description Questionnaire* (PSDQ) sono stati somministrati a 280 studenti (143 ragazze e 137 ragazzi) di età compresa tra 14 e 18 anni ($M = 16,86$; $SD = 1,28$). I partecipanti hanno risposto anche a un modulo demografico. Il consenso informato scritto è stato ottenuto da tutti i partecipanti e dai loro genitori. Lo studio si è basato su un disegno di ricerca trasversale. Sui dati sono state condotte opportune analisi statistiche (come il cerchio delle correlazione) per verificare le ipotesi dello studio. **Risultati:** Le correlazioni r di Pearson e il cerchio delle correlazione hanno mostrato molteplici correlazioni tra variabili, alcune delle quali molto forti e significative (r vicino a 1; $p < 0,0001$), tanto da poter individuare aree di sovrapposizione tra strumenti di rilevazione. **Conclusioni:** Sono state individuate possibili aree di sovrapposizione tra i questionari che misurano le dimensioni del SBI e quelle del PSD, e anche con l'IMC (e.g., *aspetto* BISS – *aspetto* PSDQ; *obesità* BISS – *obesità* PSDQ – IMC).

KEYWORDS

Body identities, State body image, Physical self-concept, Training processes, Assessment instruments in Sports Education.

Identità corporee, Immagine corporea di stato, Sé fisico, Processi formativi, Strumenti di valutazione in educazione sportiva.

1. Theoretical Framework

The expression 'the body in the mind' constitutes the perspective from which our research starts and can be identified with *multiple representations of corporeality*, that is the act or content of the act by which an external object or an external object is reproduced, internal state of which identity is probably the most pregnant, full of meaning and most 'founding' form for the sciences of education (cfr. Fisher, 1990; Husserl, 1952); Schilder, 1973; Stein, 1917; Zazzo, 1990). We will then proceed to an in-depth study of the psycho-pedagogical constructs that aim to identify and define body identities, highlighting the relevance they have for the constitution of the identity of the person in developmental age (Scarpa, 2011a,b).

The construct relating to bodily identity finds its roots in multiple and different fields of investigation and the history of the construct, with a multidisciplinary genesis, if on the one hand it has allowed the achievement of a considerable wealth of information, studies and research in this regard, from other has led to a fragmentation, at least as regards the terminology that allows to identify the construct itself. The multiplication of the number of nomenclatures to indicate different aspects of bodily identity, sometimes used arbitrarily by the authors, other times indiscriminately, still others unduly, has revealed on some occasions the lack of a serious attempt to integrate the different nomenclatures and constructs underlying them. In literature we find a multiplicity of nomenclatures with their respective definitions and related disciplines (cfr. Scarpa, 2011a,b).

The constructs of interest for this research, as we will explain better later, are the body image (BI) and the physical self-concept, as understood respectively by Cash & Pruzinsky (2002), who grouped several nomenclatures into a *unicum* and by Marsh & Richards (1994), who absorbed the Physical Self-Concept (Richards 1988), and Physical Self-Perception (Fox, 1990) constructs into the Physical Self-Description (PSD) domain. The concepts of body image (BI) and physical self-description (PSD) represent complex multifaceted constructs which have been elaborated with contributions from different fields: neurology, psychoanalysis, philosophy and psychology (Carraro, Nart & Scarpa, 2010) and they refer to the picture of the body built by the individual (Fisher, 1990).

1.1 The state multidimensional construct of body image

BI can be considered a *multifaceted construct that refers to the body's picture built by the individual and referring especially to his/her appearance* (Cash & Pruzinsky, 2002). It is possible to distinguish two main components of this construct: *perceptual* and *attitudinal*. The first component refers essentially to an individual's esti-

mation of his/her body size, whereas the second is related to the cognitions and emotions regarding one's body. Attitudinal body image consists of at least two *subcomponents* (cfr. Cash, 2004; Jankauskiene, Kardelis & Pajaujiene, 2005): *evaluation/affect* (body-image appraisals and satisfaction, as well as emotional experiences *vis-à-vis* one's body) and *investment* (the salience, centrality, or extent of cognitive-behavioral emphasis on one's appearance, including "appearance schematicity").

Currently, we can assert that BI can be considered as a multidimensional construction about perceptions and attitudes that individuals refer to their body and in particular to their appearance (Cash, Fleming, Alindogan, Steadman & Whitehead, 2002). A widespread belief is that athletes with 'perfect' and well-trained bodies, and more generally active people, are mostly satisfied with their bodies, but different studies underline how sport and physical activity may have both negative and positive effects on BI (Cash & Pruzinsky, 2002). Moreover, it is interesting to note that, when physical exercise focusing on appearance, it generally influences negatively BI, while recreational and playful physical activities usually influence positively BI (Davis, 2002). It has also been proved that physical exercise may positively influence BI through improvements in body conditioning (endurance, strength and flexibility) and in body composition, through skills learning and by the perception of wellbeing and self-efficacy (Martin & Lichtenberger, 2002).

BI has also two *dimensions*: one of *trait* and one of *state* (as happens for example for anxiety). Our research intends to focus on the second dimension considering the fact that BI experiences vary temporally and in situational contexts, not as a crosssituational and stable trait BI. State BI (SBI) varies according to contexts, moments, with the flow of time and the changing of situations, as well as in response to experimental manipulations (see Figure 1). SBI is assessed with *Body Image States Scale* (BISS validated in English by Cash *et al.* 2002).

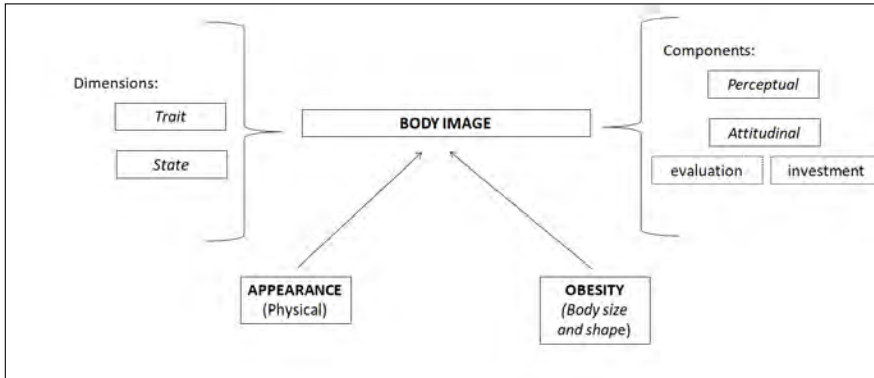


Fig. 1. Graphical representation of the multidimensional construct of body image(s)

1.2 The multidimensional-hierarchical and trait construct of physical self-concept

Self-concept is one of the most researched constructs within the framework of educational psychology, psycho-pedagogy, psychology of personality, and social psychology (cfr. Raedeke, Focht & Scales, 2007). Self concept can be defined as

the perception that an individual has of him or herself, with contents that are both *descriptive*, as well as *evaluative* (Harter 2003, 1999). As far as Fox (1998) affirms, self-concept refers to how an individual perceives him or herself, or the self-described profile based on a multitude of roles and attributes that we believe make up one's own self. The three main characteristics of the construct are multi-dimensionality, hierarchy, and stability. Self-concept is comprised of various dimensions (social, physical, and academic), that pose themselves in a hierarchical manner, in order to construct the global self and have an influence on self-esteem. The stability of self-concept, in a global form, refers to the fact that it is not measily susceptible to change (Marsh & Yeung, 1998).

Corporeal self-recognition constitutes a component of self-concept that is not easy to define in unambiguous terms. However, it can be affirmed that corporeal self-recognition constitutes an ensemble of knowledge, feelings, memories, and experiences that the individual uses to refer to his or her body (Fox, 1988, 1998). Physical self-concept is considered a multidimensional subdomain of the overall self-concept that incorporates different characteristics, such as physical activity, fitness conditions, health and appearance (Marsh & Redmayne, 1994; Marsh, Richards, Johnson, Roche, & Tremayne 1994). It should be also mentioned that Fox and Corbin (1989) suggested the multidimensional organization of the physical self (sport competence, physical condition, body attractiveness and physical strength) and the role of physical self-worth as mediator between these dimensions and self-esteem. According to Fox (1990) and Marsh (1994), the multidimensional and hierarchical characterization of physical self-concept can be represented by a three level model with self-esteem at the top, global physical self-concept at the second level, and specific components of physical self-concept at the third level.

In the field of sport and exercise, physical self-concept is also considered a psychological construct with an impact on physical activity. It plays a considerable role in determining results (Carraro, Scarpa & Ventura, 2010). Scientific evidence also shows that physical self-concept is 'built' by the individual in his/her evolution under the influence and interdependence of three main components: somatic, psychological and social ones. The development of physical self-concept is not influenced only by the data which attest an individual's physical structure, or only by the mere psychological, emotional and affective vision of one's physicality, but by the close interaction of these two components with the social dimension (Cash, Thériault & Annis, 2004; Shapiro & Martin, 2010).

Physical self-concept plays a crucial role during adolescence and youth. In these phases of life, individuals experience many changes in their body. Sex differences become evident and boys achieve higher performance levels in most physical skills (Fletcher & Hattie, 2005; Harter, 2003, 1999). During adolescence and youth it is very important to have a positive physical self-concept in order to promote individual well-being (Maïano, Ninot & Bilard, 2004).

Some studies showed that children and young adults with disabilities which have fewer friends, experience more loneliness and are more teased and/or neglected compared to those without disabilities; they often receive negative 'feedback' related to their body, which contributes to the development of a poor body image (Arbour, Latimer, Martin Ginis & Jung, 2007; Martin, 2006; Martin & Mushett, 1996). Individuals with physical disabilities generally have a more negative physical self-concept than other people, but people with physical disability involved in regular sports practice can report higher levels of physical self than sedentary individuals without disability (Ferreira & Fox, 2008; Scarpa, 2011a,b).

Figure 2 below graphically represents the multidimensional-hierarchical construction of the physical self, considering both the classic factors related to the physical self (Fox & Corbin, 1989; Marsh *et al.*, 1994) and more recently used concepts, such as ‘motor competence’ (Scarpa & Palumbo, 2017), assuming that: (a) the specific sub-domains of the physical self construct have been hierarchically organized on the basis of past literature; (b) lower level percepts affect all higher level constructs; (c) components of the same level affect each other alike; (d) components placed in brackets are mentioned in current literature but not measured by the *Physical Self-Description Questionnaire* (Italian version of PSDQ-S validated by Scarpa, Gobbi, Paggiaro & Carraro, 2010) used in this study; (e) the global self-concept, inserted top left and circled, is not measured by the PSDQ but is certainly influenced by the physical self-concept and other components of the self (Marsh 1987).

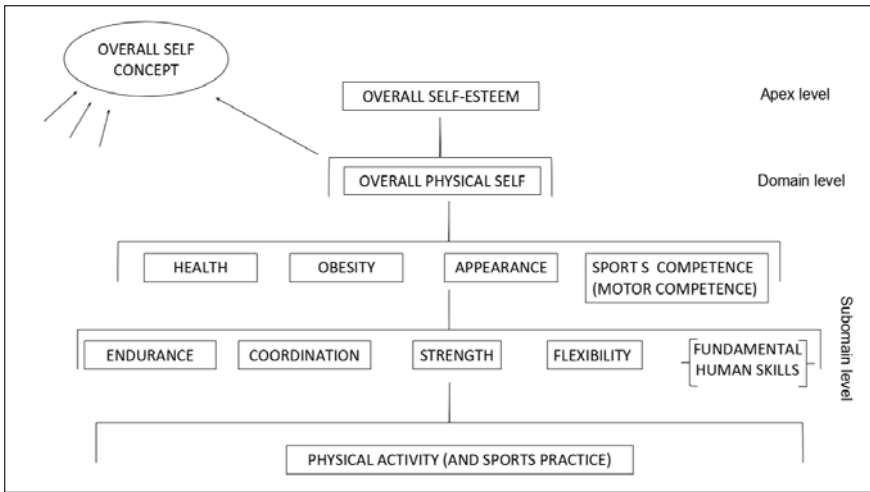


Fig. 2. Graphical representation of the multidimensional-hierarchical construct of the physical self-description and self-esteem

1.3 Aims and hypothesis of the study

On the basis of the premises discussed so far, the present study aim at: (1) investigating the relationships between dimensions of SBI, PSD and body mass index (BMI); (2) investigating the temporal stability of the BISS through assessing correlations of its state dimensions with those of a trait physical self measure; (3) investigating the relationships between BISS state measure and PSDQ-S trait measure (both of them subjective measures) respectively with an objective external criterion such as BMI. In particular we would like to evaluate if there are possible areas of overlap between the questionnaires that measure the dimensions of the SBI and those of the PSD (*Body Image States Scale vs Physical Self-Description Questionnaire*), and also BMI.

Based on the rationale existing in the literature we hypothesize that *appearance* and physical self assessed by the BISS are significantly correlated with *appearance* measured by the PSDQ-S, creating an overlapping area. Furthermore we

hypothesize that *obesity* (and body sizes/shapes) assessed by the BISS is significantly correlated with *obesity* measured by the PSDQ-S and also with BMI, creating a second overlapping area between the three dimensions (cfr. Farrel, Lee & Shafran, 2005).

2. Material and methods

2.1 Participants and procedures

Participants were 280 students, 143 girls and 137 boys aged between 14 and 18 years ($M = 16.86$; $SD = 1.28$) that voluntarily participated in the study. The study was conducted in the Veneto region, Italy.

In the present study first was administrated the BISS in order to evaluate multi-item measure of momentary evaluative/affective experiences of one's physical appearance and body fat; second was administrated the PSDQ in order to evaluate trait and multidimensional physical self-concept. Participants answered also a demographic form that posed questions about gender, age, current height and weight. Written informed consent was obtained from all participants and their parents. The study was based on a cross-sectional research design.

2.2 Measures and instruments

Body Image States Scale (BISS) – BISS is a six-item questionnaire with a nine-point response format for each item. The components of the six items of the BISS are as follows: (a) overall satisfaction with one's appearance; (b) body size and shape satisfaction; (c) weight satisfaction; (d) feelings of physical attractiveness; (e) feelings about one's looks compared with how one usually feels; (f) appearance evaluation in comparison with how the average person looks. The measure of BI is obtained by the composite mean of the six items. Higher scores reflect a more positive BI state. The items have both positively and negatively worded questions (bipolar scales) in terms of how the respondent feels "right now at this moment". Items 2, 4, and 6 are reverse scored (Cash, Fleming, Alindogan, Steadman & Whitehead 2002). The internal consistency of the original version of the BISS was acceptable (Cronbach's Alpha = .77) and the test-retest reliability after two to three weeks demonstrated a moderate stability of the instrument ($r = .69$, $p < .001$). In the present study an Italian version of BISS was used, realized by means of back-translation of the original English version. Examining its AFE, AFC, internal consistency, test-retest reliability, relationships with body image traits, we have found that the Italian version has two subscales rather than one: *appearance* / (physical) and *obesity* / (body size and shape). The first one was composed by items 1, 5 and 6, the second one by items 2, 3, 4. Internal consistency measured by Cronbach's Alpha was .87 for *appearance* sub-scale and .82 for *obesity* sub-scale. The relevance of existing indices revealed a good adjustment of the original model to the Italian population with RMSEA = .056, NFI = .974, NNFI = .969, CFI = .977, GFI = .876, AGFI = .855, PGFI = .753. The invariance cross gender and age was also tested (cfr. Carraro, Nart & Scarpa 2010; Scarpa, Nart, Gobbi, & Carraro 2011)

Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) – PSDQ was developed and validated by Marsh *et al.* (1994) to assess nine specific factors of physical self-concept

and two global scales, placed at a higher hierarchical level: physical self-concept and self-esteem. PSDQ-S consists is a 47-item questionnaire with a six-point response format for each item. Responses to each item were based on 6-point, bipolar, Likert-type scales, semantically anchored at each point. The scale was presented both in a negative-to-positive direction and a positive-to-negative direction mixed in the full questionnaire. In the present study we used an short Italian version of the instrument, which was designed to measure the following components of physical self-concept: *sport* (items: 2, 12, 26, 41; $\alpha = .90$), *obesity* (items: 11, 19, 25; $\alpha = .86$), *appearance* (items: 3, 14, 20, 35; $\alpha = .85$), *global physical* (items: 13, 27, 34, 42; $\alpha = .91$) and *global esteem* (items: 7, 38, 45, 47; $\alpha = .77$). Original internal consistency and reliability was tested using as average Cronbach's Alpha = .87 and the relevance of existing indices revealed a good adjustment of the original model to the Italian population with RMSEA = .053, NFI = .965, NNFI = .972, CFI = .975, GFI = .874, AGFI = .852, PGFI = .744. The invariance cross gender and age was also tested (Scarpa, Gobbi, Paggiaro & Carraro, 2010; cfr. Scarpa & Palumbo, 2017).

2.3 Data Analyses

Statistical data analysis was carried out with: SPSS software (version 28.0); Lisrel statistic softwer; R statistic softwer; Analyze-it for Excel. Exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), factor loadings, internal consistency and reliability, existing indices revealed a good adjustment of the original model to the Italian population and invariance cross gender and age were tested. Descriptive statistics (means and standard deviations) were calculated for each variables in order to describe the entire sample. Pearson's r correlations between BISS components, PSDQ scales and BMI was carried out in order to find significant correlations between variables (cfr. Carraro, Scarpa & Ventura, 2010; Scarpa *et al.*, 2010). Finally correlation circle graphic was used to test possible areas of overlap between variables.

3. Results and discussion

Table 1 shows the results of the Pearson correlations (r and p -value) between between BISS, PSDQ and BMI variables. Significant values have been identified with one or two asterisks ($*p < .001$, $**p < .05$ respectively). As can be seen in the table, there were a lot of significant and strong correlations between variables. Based on the objectives and assumptions the most relevant correlations for the purposes of this study are the following: *obesity* BISS and *obesity* PSDQ variables are strongly positively correlated with r approaching the value of 1 ($r = .912$ and $p < .001$), which suggests an almost total overlap between the two dimensions. *Obesity* BISS variable and BMI are strongly positively correlated ($r = .792$ and $p < .001$) such as *obesity* PSDQ variable and BMI ($r = .801$ and $p < .001$). *Appearance* BISS and *appearance* PSDQ variables are strongly positively correlated with r approaching the value of 1 ($r = .921$ and $p < .001$) which suggests an almost total overlap between the two dimensions. They are also significantly correlated with *global physical* ($r = .824$ and $.789$ respectively; $p < .001$).

It should be noted that the two scales relating to *obesity* are negatively and strongly correlated with the two scales relating to *appearance* ($r = -.765$, $-.757$, $-.667$ and $-.658$; $p < .001$).

Finally, it should be noted the strong positive correlation between *global physical* and *self-esteem* ($r = .801$ and $p < .001$) and the weak but positive correlation between *sport ability* and *self-esteem* ($r = .453$ and $p < .05$) such as *appearance* and *self-esteem* ($r = .476$ and $p < .05$).

In summary, the most salient data of Pearson's correlations showed a convergence between the variables BISS *appearance* (state's measure) and PSDQ *appearance* (trait's measure), discriminating all the other variables of the questionnaires administered. Pearson's correlations also showed a convergence between the variables BISS *obesity* (state's measure) and PSDQ *obesity* (trait's measure), discriminating all the other variables of the questionnaires administered (cfr. Huang 2007; Rudiger, Cash, Roehrig & Thompson 2007).

BISS - PSDQ Variables	<i>r</i>						
	2	3	4	5	6	7	8
1. Obesity (BISS)	-.765*	-.396	.912*	-.757*	-.706*	-.401**	.792*
2. Appearance and Physical (BISS)		-.379	-.667*	.921*	.824*	.375	-.359
3. Sport Ability (PSDQ)			-.412**	-.340	-.214	.453**	.235
4. Obesity (PSDQ)				-.658*	-.749*	-.367	.801*
5. Appearance (PSDQ)					.789*	.476**	-.457**
6. Global Physical (PSDQ)						.801*	-.264
7. Self-Esteem (PSDQ)							-.235
8. Body Mass Index (BMI)							1

Sign. * $p < .001$, ** $p < .05$.

Table 1
Pearson's *r* correlations between BISS, PSDQ and BMI variables

But Pearson's correlations allow to establish only significant and important or strong relationships but not overlapping areas between variables. The circle of correlations was used in the present work to fill this gap. It consists in a very innovative and sophisticated statistical analysis procedure that allows researchers

(and not only) to determine and view areas of overlap between variables and other interesting information that we will explain in the following paragraphs. With correlation circle it is possible to visualize the correlation between the first two principal components and the original dataset features. Each vector represents a variable. The vectors that come closest to the perimeter of the circle from the center of the same allow to identify more intense, thicker and stronger correlations between variables grouped together.

In addition to the advantage of having a graphic / visual support to see the relationships between variables through the correlation circle, the Pearson correlations are integrated by adding very useful information according to the following principles: (a) Features with a positive correlation will be grouped together; (b) Totally uncorrelated features are orthogonal to each other; (c) Features with a negative correlation will be plotted on the opposing quadrants of this plot¹.

Figure 3 shows the correlation circle that identifies the correlations between the variables of this study.

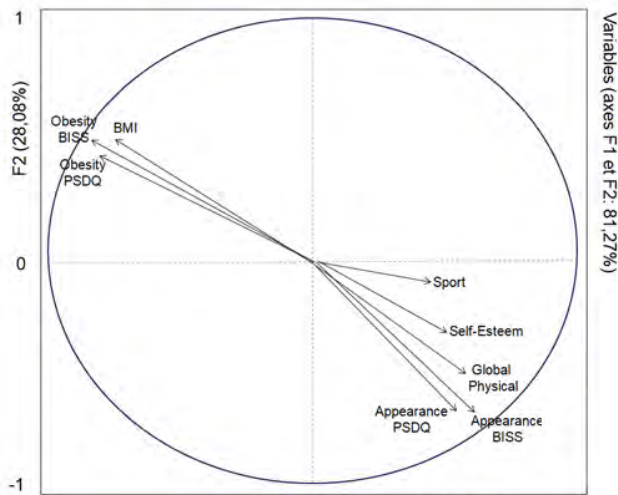


Fig. 3. Correlation circle for BISS, PSDQ and BMI and variables

	Factor loadings	
	F1	F2
APPEARANCE BISS	.856*	.309
OBESITY BISS	-.765*	.120
BMI	-.690*	.301
GLOBAL PHYSICAL	.832*	.380
SELF-ESTEEM	.463	.303
OBESITY PSDQ	-.889*	.354
APPEARANCE PSDQ	.736*	.376
SPORT	.420	.336

Note. Factor loadings with values > .6 are denoted with the symbol “*”

1 Acknowledgements. Thanks to the Professors Bolzan M., Clerici R., Paggiaro A., and Ventura L. of the Department of Statistical Sciences of the University of Padua, who contributed a lot in personal training to the methods of quantitative empirical research during my stay at the same University.

The correlation circle clearly highlights how state's measure of *obesity* is anchored to the trait's measure of *obesity*; while state's measure of *appearance* is anchored to the trait's measure of *appearance* and *global physical*. The subjective dimensions that measure *obesity* are anchored in a convergent and discriminating way to the objective variable BMI.

Two overlapping areas can be identified where the variables are grouped together and the vectors representing them are quite close to the perimeter of the circle: (a) *obesity* BISS, *obesity* PSDQ and BMI variables (b) *appearance* BISS, *appearance* PSDQ and global physical variables (cfr. Pruzinsky, 2002). The groupings 'a' and 'b' are also found on opposite quadrants of the plot, this indicates a strong negative correlation between the variables grouped in 'a' area and those grouped in the 'b' area, as already evidenced by the Pearson correlations. There is almost the complete absence of vector variables that are approximately orthogonal to each other (cfr. Carraro, Scarpa & Ventura, 2010).

Coming to the end, it can be said that the variables *obesity* BISS vs *obesity* PSDQ and *appearance* BISS vs *appearance* PSDQ are rather redundant, although they measure different dimensions of body images and physical self concept: one of state and the other of trait (cfr. Cash et al., 2002).

Conclusion

The aims of this study were: (1) investigating the relationships between dimensions of SBI, PSD and body mass index (BMI); (2) investigating the temporal stability of the BISS through assessing correlations of its state dimensions with those of a trait physical self measure; (3) investigating the relationships between BISS state measure and PSDQ-S trait measure respectively with an objective external criterium such as BMI. In particular we wanted to evaluate if there are possible areas of overlap between the questionnaires that measure the dimensions of the SBI and those of the PSD (*Body Image States Scale* vs *Physical Self-Description Questionnaire*) and also BMI. Through the research presented here, we believe it is possible to affirm that all the objectives have been achieved and the hypotheses confirmed.


In conclusion, it is therefore possible to affirm that: (a) *appearance* and *physical self* assessed by the BISS are significantly positively and strongly correlated with *appearance* and *global physical* measured by the PSDQ-S, creating an overlapping area; (b) *obesity* (and body sizes/shapes) assessed by the BISS is significantly positively and strongly correlated with *obesity* measured by the PSDQ-S and also with BMI, creating a second overlapping area between the three dimensions (cfr. Scarpa, 2011ab; Scarpa et al., 2010; Scarpa et al., 2011).

References

- Arbour, K.P., Latimer, A.E., Martin Ginis, K.A. & Jung, M.E. (2007). Moving beyond the stigma: The impression formation benefits of exercise for individuals with a physical disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 144-159.
- Carraro, A., Nart, A. & Scarpa, S. (2010). Effects of a single session of physical exercise on body state image. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 32, 173-184.
- Carraro, A., Scarpa, S. & Ventura, L. (2010). Relationships between physical self-concept and physical fitness in Italian adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 110, 522-530.

- Cash, T.F. (2004). Body image: past, present, and future. *Body Image: An International Journal of Research*, 1, 1-5.
- Cash, T.F., Fleming, E.C., Alindogan J., Steadman L. & Whitehead A. (2002). Beyond body image as trait: The development and validation of the Body Image States Scale. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 10, 103-113.
- Cash, T.F. & Pruzinsky, T. (2002). *Body image. A handbook of theory, research, & clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Cash, T.F., Thériault, J. & Annis, N.M. (2004). Body image in an interpersonal context: adult attachment, fear of intimacy, and social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 89-103.
- Davis, C. (2002). Body image and athleticism. In: Cash T.F., & Pruzinsky T. (eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York, NY: Guilford Press, 219-225.
- Farrel, C., Lee, M. & Shafran, R. (2005). Assessment of body size estimation: A review. *European Eating Disorders Review*, 13, 75-88.
- Ferreira, J.P.L. & Fox, K.R. (2008). Physical self-perceptions and self-esteem in male basketball players with and without disability: A preliminary analysis using the physical self-perception profile. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1, 35-49.
- Fisher, S. (1990). The evolution of psychological concepts about the body. In T.F. Cash & T. Pruzinsky (eds.), *Body images. Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press, 3-20.
- Fletcher, R.B. & Hattie, J.A. (2005). Gender differences in physical self-concept: A multidimensional differential item functioning analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 657-667.
- Fox, K.R. (1998). Advances in the measurement of physical self. In J.L. Duda (eds.), *Advances in sport and exercise psychology measurement*, Morgantown: Fitness Information Technology, 295-310.
- Fox, K.R. (1990). *The Physical Self-Perception Profile Manual*. DeKalb, IL: Office for Health Promotion, Northern Illinois.
- Fox, K.R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K.R. & Corbin C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Harter, S. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal of Personality*, 71, 1027-1058.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Huang, J.S., Norman, G.J., Zabinski, M.F., Calfas, K. & Patrick, K. (2007). Body image and self-esteem among adolescents undergoing an intervention targeting dietary and physical activity behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 40, 245-251.
- Husserl, E. (1913). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. A cura di Costa V. Torino: Einaudi (2002).
- Jankauskiene, R., Kardelis, K. & Pajaujiene, S. (2005). Body weight satisfaction and weight loss attempts in fitness activity involved women. *Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 45, 537-546.
- Maïano, C., Ninot, G. & Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10, 53-69.
- Martin, J.J. (2006). Psychosocial aspects of youth disability sport. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 65-77.
- Martin, J.J., & Mushett, C. (1996). Social support mechanisms among athletes disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 74-83.
- Martin, K.A. & Lichtenberger C.M. (2002). Fitness enhancement and changes in body image. In: Cash, T.F., & Pruzinsky, T., (eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York, NY: Guilford Press, 414-421.
- Marsh, H.W. (1987). The hierarchical structure of self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.

- Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 509-527.
- Marsh, H.W. & Redmayne R.S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relation to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 45-55.
- Marsh, H.W. & Richards, G.E. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Pruzinsky, T. (2002) Future challenges for body image theory, research, and clinical practice. In: Cash T.F., & Pruzinsky T., (eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York, NY: Guilford Press, 509-516.
- Raedeke, T.D., Focht, B.C. & Scales D. (2007). Social environmental factors and psychological responses to acute exercise for socially physique anxious females. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 463-476.
- Richards, G.E. (1988). *Physical Self-Concept Scale*. Sydney: Australian Outward Bound foundation.
- Rudiger, J.A., Cash T.F., Roehrig M. & Thompson J.K. (2007). Day-to-day body-image states: Prospective predictors of intra-individual level and variability. *Body Image: An International Journal of Research*, 4, 1-9.
- Scarpa, S. (2011a). *Il corpo nella mente. Adolescenza, disabilità, sport*. Perugia: Calzetti-Mariucci.
- Scarpa, S (2011b). Physical self-concept and self-esteem in adolescent and young adults with and without physical disability: The role of sports participation. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 38-53.
- Scarpa, S., Gobbi, E., Paggiaro, A. & Carraro, A. (2010). Un contributo alla validazione italiana del Physical Self-Description Questionnaire Short. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 8, 25-30.
- Scarpa, S., Nart, A., Gobbi, E. & Carraro, A. (2011). Does women's attitudinal state body image improve after one session of posture correction exercises? *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39 (8), 1045-1052.
- Scarpa, S. & Palumbo, C. (2017). Physical Self-Concept in Athletes with Congenital versus Acquired Disabilities. *Italian Journal of Sports Pedagogy*, 2, 1-15.
- Schilder, P. (1973). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Ed. Angeli.
- Shapiro, D.R. & Martin, J.J. (2010). Athletic identity, affect and peer relations in youth athletes with physical disabilities. *Disability and Health Journal*, 3, 79-85.
- 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).
- Zazzo, R. (1990). La disintegrazione della nozione di schema corporeo. *Età Evolutiva*, 35, 60-63.



Sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica nel gestire e canalizzare le paure in età prescolare

Development of body-kinesthetic intelligence in managing and channeling fears at preschool age

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - manuela.valentini@uniurb.it

Valentina Nicolini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - valentinanicolini97@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this experimental investigation was to examine whether the promotion in the school environment of a motor activity aimed at developing each child's kinesthetic intelligence could result in an improvement in the management and channeling of their fears. Through search engines such as Google Scholar and EBSCO, eight studies that investigated the positive influence of gross/fine motor activity on the emotional sphere of the child were selected. The research was carried out using some key words: "physical activity", "physical education", "psychomotricity", "children", "kinesthetic intelligence", "fear in preschool children". The experimentation was conducted in a primary school in Rimini, with 4- and 5-years old children (except for a 3-years old girl); it started in December 2019 and was due to end in June 2020. A working group and a control group were identified, and two pre-tests were given to both: TGM (Gross Motor Skills Assessment Test) and KFQ (Koala Fear Questionnaire). Motor activities that would fully involve the pupils' bodies and stimulate their kinesthetic intelligence to address the issue of fear were proposed to the workgroup. Due to the Covid-19 pandemic, the experimentation had to be stopped in February 2020. Despite the impossibility of continuing in presence, also thanks to the collaboration of parents and teachers, a new twist was given to the educational research.

Nel seguente studio sperimentale si è proposta in ambiente scolastico un'attività motoria finalizzata a sviluppare l'intelligenza cinestetica presente in ciascun bambino per il miglioramento, la gestione e la canalizzazione delle paure. Attraverso motori di ricerca quali Google Scholar e EBSCO sono stati selezionati 8 studi che indagavano l'influenza positiva dell'attività grosso/fino-motoria sulla sfera emotiva. La ricerca è avvenuta utilizzando al-

* Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo delle autrici, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Manuela Valentini, coordinamento scientifico; Valentina Nicolini, ricerca sperimentale. Entrambe le autrici hanno contribuito alla stesura e revisione del manoscritto nella sua versione finale.

cune parole chiave: “physical activity”, “physical education”, “psychomotricity”, “children”, “kinesthetic intelligence”, “fear in preschool children”. La sperimentazione è stata condotta presso una Scuola dell’Infanzia di Rimini, con bambini di 4 e 5 anni (ad eccezione di una bambina di 3 anni); ha avuto inizio nel dicembre 2019 e si sarebbe dovuta concludere a giugno 2020. Individuati due gruppi, uno di lavoro e uno di controllo, ad entrambi sono stati effettuati due pre-test: TGM (Test di valutazione delle abilità grosso-motorie) e KFQ (Koala Fear Questionnaire). Con il gruppo di lavoro si sono proposte attività motorie che coinvolgessero *in toto* la corporeità e ne stimolassero l’intelligenza cinestetica, finalizzata al tema delle paure. A causa della pandemia da Covid-19 la sperimentazione si è dovuta interrompere nel febbraio 2020. Nonostante l’impossibilità di continuare in presenza, anche grazie alla collaborazione di genitori ed insegnanti, si è voluto inventariare il lavoro svolto.

KEYWORDS

Motor activity, psychomotricity, emotions, fear, preschool age.
Attività motoria, psicomotricità, emozioni, paura, età prescolare.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni sono stati condotti diversi studi che hanno cercato di combinare la sfera motoria e la sfera psicologica ed emotiva dei bambini. Solo in tempi relativamente recenti si è iniziata a cogliere l’importanza di questi aspetti nella vita quotidiana (Gil-Madrona, Contreras-Jordán, & Gómez-Barreto, 2008, pp. 71-96).

Entrambe le dimensioni, costituenti la globalità della persona, venivano considerate di minor importanza rispetto alla sfera cognitiva.

Per quanto riguarda l’area motoria, è solo a partire dal 2019 che sono state emanate dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) delle linee guida riguardanti l’importanza di fare attività fisica durante la prima infanzia (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019); spostando l’attenzione sulla sfera emotiva emerge come per lungo tempo gli studi psicologici e la ricerca abbiano evitato di esplorare il mondo delle emozioni perché ritenuto inaffidabile ed incontrollabile (Digennaro, 2018, pp. 13-24).

I benefici portati dall’attività fisica sono numerosi (Janssen & LeBlanc 2010), così come tante sono le ripercussioni negative dell’inattività, che purtroppo risulta essere ampiamente diffusa. Emerge da numerose ricerche come l’educazione fisica offra un ambiente favorevole all’acquisizione di competenze emotive (Cañabate, Santos, Rodríguez, Serra, & Colomer, 2020, pp. 1-10) e permetta agli studenti di esprimere le proprie emozioni (Espoz-Lazo S., Huete, Espoz-Lazo P., Fariás-Valenzuela, & Valdivia-Moral, 2020, pp. 1-12); tuttavia, la capacità di gestirle è legata in larga misura alle attribuzioni dell’insegnante. Goleman (2011) parla di intelligenza emotiva: l’incontro tra intelligenza ed emozioni.

Vengono sottolineate le implicazioni positive che il movimento ha sulla sfera cognitiva, affettiva e relazionale in età prescolare e non (Arufe Giráldez, 2019, pp. 588-596): l’attività fisica è presentata come un facilitatore per lo sviluppo delle abilità comunicative (Akamoglu, Ostrosky, Cheung, Yang, Favazza, Stalega, & Aronson-Ensign, 2019, pp. 677-685). Il corpo diventa un mezzo privilegiato per esprimersi, esplorare se stessi, comunicare con gli altri e gestire al meglio lo svi-

luppo emotivo (Valentini & Santi, 2017); in maniera più ampia, contribuisce al benessere generale (Di Maglie, 2019, pp. 11-24).

La teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner (1983) presta particolare attenzione alla pluralità di dimensioni della persona; sostiene infatti che ciascun individuo non sia dotato di un'unica intelligenza, misurabile tramite test standardizzati, bensì di molteplici, tutte presenti in ciascun soggetto ma in modi diversi (Stanford, 2005, pp. 33-42).

L'intelligenza, secondo questa teoria, fa riferimento ad una modalità di conoscere e di approcciarsi al mondo: nello specifico si individua quella corporeo-cinestetica (Gardner, 2018), che predilige l'utilizzo del corpo a scopo conoscitivo, espressivo e creativo. In coloro che presentano una forte intelligenza cinestetica si riscontra la preferenza verso un apprendimento basato sull'esperienza, legato all'attività grosso o fine motoria.

In parallelo, l'età prescolare si caratterizza anche per una ricca gamma di sperimentazioni emotive; la paura è tra quelle maggiormente presenti (Konkabayeva, Dakhbay, Oleksyuk, Tykezhanova, Alshynbekova, & Starikova, 2016, pp. 8517-8535).

Tale problematica fa parte del normale processo di sviluppo: con la crescita si dissolve e non costituisce un elemento psicopatologico, a meno che l'intensità e la frequenza di comparsa siano eccessive (Sanavio & Cornoldi, 2017).

Gli esperti consigliano vari contenuti per aiutare ad affrontare le paure durante l'infanzia: in modo particolare, vengono privilegiate le attività che ne permettono l'esplicitazione tramite un racconto, un disegno, la drammatizzazione, facendo leva sull'autostima e sull'appoggio di una figura di riferimento (Sunderland 2004).

Nonostante numerosi studi abbiano sottolineato l'importanza dell'attività motoria nel trattamento di tematiche riguardanti la sfera emotiva/psichica (es. psicomotricità), le indagini sulle potenzialità dello sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica nell'aiutare il bambino nella gestione delle proprie emozioni, sono poche.

La presente revisione sistematica presenterà i protocolli selezionati dopo una lettura full-text e proporrà la relativa analisi critica; alla luce delle riflessioni emerse verrà introdotta la ricerca sperimentale.

2. Metodo

La ricerca in letteratura è stata effettuata seguendo le linee guida PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman 2015, p. 1-8) utilizzando le seguenti banche dati: Eric, PsycInfo, PsycArticles SportDiscus e PubMed.

Le ricerche sui database sono state effettuate prevalentemente tra gennaio 2019 e novembre 2020, si è tuttavia provveduto ad aggiornare la bibliografia fino a luglio 2021.

Parole chiave utilizzate: inerenti all'attività motoria, all'intelligenza cinestetica, alle paure nei bambini in età prescolare.

Si sono ricercati testi completi, nello specifico pubblicazioni accademiche e articoli scientifici.

3. Risultati

L'inclusione degli articoli è avvenuta prestando particolare attenzione alla tematica presa in esame (relazione tra attività grosso/fine-motoria e emozioni/paure), all'età

dei bambini (4-6 anni), all'anno di pubblicazione (2016-2020). La maggior parte degli studi analizzati sono in lingua inglese e spagnola.

Dalla ricerca iniziale sui *database* sono stati trovati 310 articoli, divenuti 294 dopo la rimozione dei duplicati. Questi protocolli sono stati poi sottoposti a *screening* tramite la lettura degli *abstract* e ne sono stati esclusi 270, in quanto non rispettavano i criteri richiesti.

Sono stati dunque 24 gli articoli *full-text* valutati per l'eleggibilità; di questi, analizzati in maniera più dettagliata, sono stati inclusi 8 protocolli che hanno messo in relazione l'attività grosso e fino motoria e le paure tra i 4 e i 6 anni.

Titolo-autori-anno-Paese-fonte	Motore di ricerca	Partecipanti (numero ed età dei bambini)	Tipo di attività e durata esperimento	Risultati
<p>Health Wellness and Hospital Learning Center.</p> <p>Bromberg, Bonnie and Others</p> <p>1995</p> <p>USA</p> <p>Guide "Health Wellness and Hospital Learning Center"</p>	Eric	Numero di bambini: / Età dei bambini: prima infanzia.	<p>Articolo/guida per insegnanti. Descrizione di attività per ridurre la paura di personale medico e veicoli di emergenza. I bambini sono coinvolti in giochi di ruolo (operatore sanitario, paziente, parente preoccupato). È previsto l'utilizzo di strumenti come stetoscopi, camici, guanti.</p> <p>Durata esperimento: Non esplicitato</p>	<p>Aumento della consapevolezza nei confronti di diversi aspetti della sanità e del personale medico.</p> <p>Crescita individuale nelle aree di comunicazione, consapevolezza personale, socializzazione, maturità emotiva, abilità motorie cognitive e percettive.</p>
<p>Physical activity, bodyweight, health and fear of negative evaluation in primary school children.</p> <p>T. Hartmann, L. Zahner, U. Pühse, S. Schneider, J. J. Puder, S. Kriemler.</p> <p>2009</p> <p>Svizzera</p> <p>Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports Feb2010, Vol. 20 Issue 1, p1 8p.</p>	SPORTDiscus with Full Text	Numero di bambini: 502 (233 di prima elementare e 269 di quarta elementare). Età dei bambini: 6-8 (1ª elementare) e 10-12 (4ª elementare)	<p>Studio incentrato in prevalenza sulla possibile correlazione tra paura della valutazione negativa e attività fisica nei bambini della Scuola Primaria. Dall'ipotesi che la paura della valutazione negativa sia associata a livelli più bassi di attività fisica, si prospetta che un intervento sull'attività fisica a scuola, riduca la paura della valutazione negativa.</p> <p>Durata esperimento: un anno scolastico (agosto 2005 - giugno 2006).</p>	<p>I bambini con un'alta paura della valutazione negativa fanno poca attività fisica; non è confermata la tesi secondo cui un intervento di attività fisica riduca la paura della valutazione negativa.</p>

<p>A psicomotricidade relacional como propulsora do desenvolvimento psicoafetivo e da socialização em alunos da educação infantil. / Relational psychomotricity as a foster of psycho-affective development and socialization in children's education students.</p> <p>Brito Santos, Halon U. Bastos João, Renato Oliveira Carvalho, Juliana</p> <p>2019</p> <p>Brasile</p> <p>Revista Brasileira de Ciência e Movimento: RBCM</p>	<p>SPORTDiscus with Full Text</p>	<p>Numero di bambini: 21, 10 maschi e 11 femmine. Età dei bambini: Scuola dell'Infanzia (3-5 anni)</p>	<p>Ricerca qualitativa e studio di caso. Indagine sulle modalità in cui la psicomotricità relazionale influenza le relazioni affettive. Obiettivo principale: stimolare i bambini a risolvere i propri conflitti socio-emotivi.</p> <p>Durata esperimento: 2 settimane; (15-31 maggio 2017)</p>	<p>Le attività di psicomotricità relazionale si rivelano un sostegno efficace alle problematiche affettivo-relazionali. Necessità di indagare in studi ulteriori gli aspetti legati all'impatto degli interventi nello sviluppo psichico dei bambini.</p>
<p>Move Together, Communicate Together: Supporting Preschoolers' Communication Skills through Physical Activities</p> <p>Yusuf Akamoglu, Michaelene M. Ostrosky, W.Catherine Cheung, Hsiu-Wen Yang, Paddy C. Favazza, Melissa V. Stalega, Katherine Aronson-Ensign.</p> <p>2019</p> <p>USA</p> <p><i>Early Childhood Education Journal.</i> 47(6):677-685</p>	<p>Eric</p>	<p>Numero di bambini: / Età dei bambini: età prescolare (3-5 anni)</p>	<p>Si affermano le modalità in cui lo sviluppo motorio stimola le abilità comunicative legate alla sfera socio-emotiva. Viene evidenziato il supporto alle aree di sviluppo della persona (socio-emotiva, comunicativa, cognitiva, ...).</p> <p>Durata esperimento: Non esplicitato</p>	<p>Importanza fondamentale dell'attività fisica in età prescolare. Si indica un potenziale apprendimento di varie abilità comunicative tramite attività motorie strutturate, in ambienti naturali. Necessità di prefissare obiettivi di comunicazione nelle sedute di attività fisica.</p>

<p>The Impact of Adventure Education on Students' Learning Outcomes in Physical Education: A Systematic Review</p> <p>Joonyoung Lee; Tao Zhang.</p> <p>2019</p> <p>Stati Uniti, Hong Kong, Scozia, Spagna, Nuova Zelanda.</p> <p>JTRM in Kinesiology, May 2019. 10 pp.</p>	<p>Eric</p>	<p>Occorre includere tutti gli alunni partecipanti negli 11 studi inclusi nella revisione sistematica.</p> <p>Divisione per Paesi: Stati Uniti (6 studi): -136 studenti (grado 6-8) -58 adolescenti giovani (10-17 anni) -61 adolescenti con problemi comportamentali (9-17 anni) -7 adolescenti (10-17 anni) -94 studenti della scuola media</p> <p>Hong Kong (2 studi): -71 bambini sopravvissuti al cancro infantile (9-16 anni) -56 bambini della Scuola Primaria</p> <p>Scozia (1 studio): -224 adolescenti</p> <p>Spagna (1 studio): -125 studenti del quarto anno di scuola secondaria</p> <p>Nuova Zelanda (1 studio): -180 adolescenti</p>	<p>Revisione sistematica di 11 studi.</p> <p>Si indaga l'effetto di un apprendimento basato sull'avventura sulle prestazioni fisiche e psicologiche dei bambini.</p> <p>Durata esperimento: varia da giorni, settimane e mesi a seconda dello studio.</p>	<p>Un apprendimento basato sull'avventura influenza positivamente i risultati fisici e psicologici in un contesto di educazione fisica. La maggior parte degli studi sottolinea gli effetti sulla crescita affettiva e sui risultati dell'apprendimento sociale ed emotivo (divertimento, espressione di sé, interazione sociale).</p> <p>Due studi riportano risultati contrastanti.</p>
<p>¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? /How should Physical Education work in Early Childhood Education be?</p> <p>Víctor Arufe Giráldez</p> <p>2020</p> <p>Spagna</p> <p>Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación 2020, Issue 37, p588 9p.</p>	<p>SPORTDiscus with Full Text</p>	<p>Numero di bambini: / Età dei bambini: 3-6 anni</p>	<p>Formazione degli insegnanti di educazione fisica.</p> <p>Si fa riferimento alle implicazioni che il movimento ha sulla sfera cognitiva, affettiva e relazionale nei bambini da 3 a 6 anni. Si tiene conto anche della teoria delle intelligenze multiple di Gardner.</p> <p>Durata esperimento: Non esplicitato</p>	<p>Si evidenzia l'importanza dell'attività motoria durante la Scuola dell'Infanzia. Sono proposte attività didattiche da attuare con bambini dai 3 ai 6 anni.</p>

<p>Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students through Physical Education: Literature Review</p> <p>Sebastián Espoz-Lazo, Raquel Rodríguez Huete, Pablo Espoz-Lazo, Claudio Farías-Valenzuela e Pedro Valdivia-Moral. 2020 Spagna e Cile Education Sciences, v10 Article 192 2020. 12 pp.</p>	Eric	<p>Numero di bambini: / Età dei bambini: Scuola Primaria e secondaria</p>	<p>Revisione sistematica. Selezione di 18 articoli. L'educazione fisica facilita l'espressione emotiva degli studenti. A tal proposito si introduce il concetto di educazione emotiva, processo che porta ad un miglioramento nella gestione delle emozioni (nel quotidiano, contro gli stati d'animo negativi).</p> <p>Durata esperimento: Non esplicitato</p>	<p>L'educazione fisica si dimostra uno strumento positivo per gli studenti, facilitati nell'esprimere le proprie emozioni. Si sottolinea che la capacità di gestire le emozioni dipende in maniera significativa dalle attitudini dell'insegnante ad insegnare e promuovere tale abilità. Necessari studi ulteriori sulle metodologie di educazione emotiva che possono essere applicate dai docenti per migliorare la gestione delle emozioni.</p>
<p>Emotional Self-Regulation through Interoceptive Practices in Physical Education</p> <p>Dolors Cañabate, Mónica Santos, David Rodríguez, Teresa Serra, Jordi Colomer. 2020 Education Sciences, v10 Article 208 2020. 10 pp.</p>	Eric	<p>Numero di bambini: 90 (36 maschi e 54 femmine) Età dei bambini: quarto anno di Scuola Primaria (media di 9,5 anni)</p>	<p>Raccogliere informazioni sull'educazione emotiva attraverso programmi di educazione fisica, allo scopo di aiutare gli studenti della Scuola Primaria nella consapevolezza, identificazione e gestione delle proprie emozioni. Vengono proposti esercizi di attività fisica che permettono di guadagnare autoconsapevolezza sensoriale ed equilibrio psicosomatico. Durata esperimento: 6 settimane.</p>	<p>L'educazione fisica offre un ambiente favorevole all'acquisizione di competenze emotive.</p>

Fonte: elaborazione propria

Tabella 1. Articoli inclusi nella review in ordine cronologico

L'intelligenza cinestetica fa riferimento ad una modalità di conoscenza che avviene tramite il corpo e si manifesta sia nei movimenti che lo coinvolgono nella sua globalità (abilità grosso-motorie), sia in quelli che invece riguardano abilità più specifiche, fino-motorie, come la capacità di coordinazione oculo-manuale (es. disegno), (Janssen & LeBlanc, 2010).

Un'attenta analisi degli studi effettuati ha permesso di evidenziare come l'attività motoria abbia effetti positivi sulla sfera emotiva e psicologica e, più in generale, sul benessere fisico e psichico.

Disciplina che più di tutte facilita l'espressione emotiva (Gil-Madrona et al., 2008, pp. 71-96), in quanto crea un ambiente favorevole nel quale il soggetto si sente libero di scoprire sé stesso e di raccontarsi. Questa tipologia di insegnamento permette di lasciare libera l'immaginazione ed esplorare l'ambiente circostante; il contesto in cui viene svolta l'attività motoria diventa il luogo che supporta lo sviluppo delle abilità motorie e comunicative del bambino (Espoz-Lazo et al., 2020, pp. 1-12).

Nello specifico delle varie tipologie di educazione fisica che possono essere proposte a scuola, alcuni studiosi individuano le “pratiche motorie introiettive” (Lagardera, 1999, pp. 99-106), modalità innovative di approccio educativo, adatte a sperimentare le emozioni più utili al processo di apprendimento. Attività come lo yoga e la meditazione consentono di acquisire autoconsapevolezza ed equilibrio a livello emotivo e psicosomatico; stimolano la conoscenza di sé, l’autocontrollo e il benessere fisico e mentale (Cañabate et al., 2020, pp. 1-10).

Un’altra strategia considerata valida per affrontare gli aspetti relativi all’emotività è la psicomotricità. Uno studio (Santos, João, & Carvalho, 2019, p. 83) ha infatti indagato se fosse possibile utilizzare il simbolismo del gioco come mezzo per esprimere i propri conflitti socio-emotivi. Si parla di psicomotricità relazionale, una pratica educativa che vede nel corpo dell’individuo la sede della sensibilità, dell’affettività e delle relazioni. Il “limite” di questa pratica risiede nel fatto che per poterla esercitare occorre una certificazione come psicomotricista; spesso nelle scuole viene chiamato un esperto esterno.

Un ruolo importante, che viene a grandi linee riconosciuto da tutti gli studi inclusi in questa *review*, è ricoperto dal gioco, la forma di attività motoria più spontanea, che si sperimenta fin dalla prima infanzia. Uno degli articoli selezionati, a questo proposito, ha utilizzato il gioco come mezzo per ridurre la paura nei confronti del personale medico: sono stati proposti giochi di ruolo, con l’obiettivo di aumentare la consapevolezza su diversi aspetti legati alla salute e al personale sanitario (Bromberg, 1995).

Un approccio di questo tipo alimenta l’idea che fare esperienza con il corpo possa apportare benefici; dato che anche la capacità di esprimere le proprie emozioni rientra nelle abilità comunicative, viene confermata la tesi che l’attività motoria faciliti l’espressione emotiva.

Gli studiosi Farrington e Shewfelt hanno evidenziato come anche le arti condizionino positivamente l’espressione emotiva. In modo particolare, sembra che la danza costituisca uno strumento importante per la gestione delle emozioni (Gil-Madrona et al., 2008, pp. 71-96): arte e attività fisica si uniscono e si fondono tra loro, dando inevitabilmente vita ad una forma di espressione in grado di trasmettere emozioni e di coinvolgere sia chi la pratica che chi la osserva (Janssen & LeBlanc, 2010).

Anche un apprendimento basato sull’avventura, capace di coinvolgere tutta la corporeità, può essere utilizzato per stimolare gli alunni e migliorare i loro risultati sia da un punto di vista fisico che psicologico (Lee & Zhang, 2019, pp. 23-32). In uno studio condotto in età scolare è infatti emerso come un’acquisizione fondata sull’avventura abbia un’influenza positiva sulle prestazioni atletiche e mentali (Li, Chung, Ho, 2013, pp. 1478-1492). La maggior parte delle ricerche ha indagato gli effetti sull’affettività e sui risultati dell’apprendimento sociale ed emotivo (divertimento, espressione di sé, interazione sociale) ed è emerso un miglioramento del benessere del gruppo sperimentale. Due studi hanno però riportato risultati contrastanti.

Uno studio del 2009, che aveva come obiettivo quello di verificare se l’attività fisica influisse positivamente sulla paura della valutazione negativa, non ha individuato alcuna correlazione (Hartmann, Zahner, Pühse, Schneider, Puder, & Kriemler 2009, pp. 1-9). È risultato evidente come soggetti con maggiore paura facessero meno esercizio fisico, ma l’intervento di attività fisica non ha condizionato i livelli di timore nei confronti di una valutazione inferiore.

L’educazione fisica viene intesa come il lavoro simultaneo di corpo, mente e ambiente in cui il bambino è inserito. Proprio per questo, si riscontra un miglio-

ramento dal punto di vista psicomotorio in seguito all'attuazione di programmi di attività motoria ben diretti e pianificati. Da più autori viene evidenziata l'importanza dell'attività motoria durante la Scuola dell'Infanzia. In uno studio in particolare è interpellata anche la teoria delle intelligenze multiple di Gardner: gli insegnanti, nel proporre i contenuti didattici, devono tenere conto delle diverse intelligenze presenti negli alunni; in particolare viene suggerito di porre l'accento sull'intelligenza corporeo-cinestetica, interpersonale e intrapersonale (Goleman, 2011). Soprattutto durante la Scuola dell'Infanzia è preferibile utilizzare un approccio alla conoscenza che privilegi l'utilizzo del corpo, l'esperienza diretta e la relazione con l'altro.

Si può notare, per di più, l'evoluzione che ha compiuto l'educazione fisica, passata dall'essere focalizzata perlopiù sullo sport, e quindi su prestazioni fisiche, ad essere centrata sull'educazione a livello generale, ovvero a coinvolgere tutte le varie dimensioni della persona: fisica, sociale, affettiva, emotiva e psichica.

4. Discussione

Dall'analisi degli studi selezionati emerge l'importanza che le emozioni rivestono nella vita di ogni individuo; in modo particolare si sottolinea quanto lo sviluppo emotivo necessiti di cura ed attenzione nel periodo di vita scolastica: dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Secondaria. Questo perché il bambino inizia ad entrare in relazione con gli altri, ad intraprendere rapporti sia con i coetanei che con figure adulte diverse da quelle genitoriali. Peraltro, anche l'equilibrio psico-emotivo può andare incontro ad assestamenti.

Le sfide più ardue con cui gli insegnanti contemporanei si trovano a fare i conti sono proprio quelle che riguardano la sfera relazionale, affettiva ed emotiva (Arufe Giráldez, 2019, pp. 588-596). La scuola ha come obiettivo principale quello di puntare al pieno sviluppo dell'alunno, sotto ogni aspetto: un'attenzione alla dimensione emotiva è fondamentale.

Come è stato sottolineato più volte, il percorso scolastico non si occupa solamente di fornire nuove conoscenze ed abilità, ma cerca di formare e guidare la crescita personale. Quando l'alunno entra a scuola porta con sé tutto quel bagaglio di esperienze extra-scolastiche che coinvolgono anche, e soprattutto, la sfera emotiva. Se l'insegnante presterà cura a questa dimensione si avranno ripercussioni positive sia sulla sfera cognitiva, legata all'apprendimento, che sulla sfera relazionale, legata all'interazione con gli altri.

Ciò che, senza dubbio, accomuna tutti gli studi, è l'idea che l'educazione fisica proposta a scuola debba avere l'obiettivo di aiutare gli alunni ad acquisire abilità motorie che contribuiscano ad una crescita globale della persona.

5. Ricerca sperimentale

5.1 Premessa

Sulla base della bibliografia esistente si è voluto condurre una ricerca per analizzare se lo sviluppo dell'intelligenza cinestetica, come mezzo per affrontare il tema delle paure in età prescolare, influenzasse positivamente la loro capacità di gestirle e, quindi, permettere di canalizzarle al meglio.

5.2 Soggetti e disegno sperimentale

La questione di partenza, da cui scaturisce l'ipotesi di ricerca, riguarda la consapevolezza che in età prescolare (e scolare) i bambini arrivano a scuola con una serie di esperienze extra-scolastiche che condizionano il loro modo di stare in classe e di vivere l'esperienza scolastica. Durante l'infanzia la sfera emotiva è "normalmente" caratterizzata da paure e timori che a volte, se non considerati, possono essere destabilizzanti e portare serie problematiche.

Di conseguenza, agli insegnanti è richiesta la capacità di aiutare ad affrontare determinate tematiche e di saper fornire validi strumenti per imparare a riconoscere, interpretare, gestire e canalizzare le emozioni.

L'ipotesi e la domanda che ha guidato la ricerca educativa è stata: "Lo sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica, tramite la promozione di attività grosso e fino motorie, aiuta in età prescolare a canalizzare le paure?".

La ricerca è stata svolta presso la Scuola dell'Infanzia "La gabbianella" del Circolo Didattico 6 (Villaggio primo Maggio - RN). 52 alunni coinvolti: 27 femmine e 25 maschi tra i 4 e i 5 anni, ad eccezione di una bambina di 3 anni. Gli alunni sono stati divisi in due gruppi omogenei, misti per sesso e per età, ed equivalenti: 26 alunni nel gruppo di lavoro e 26 alunni nel gruppo di controllo.

La partecipazione è avvenuta su base volontaria e in seguito ad autorizzazione da parte dei genitori.

5.3 Somministrazione dei test

Test utilizzati: TGM (Ulrich, 1992) e KFQ (Muris, Meesters, Mayer, Bogie, Luijten, Geebelen, Bessems, & Smit, 2003, pp. 597-617).

Il primo proposto è stato il test di valutazione delle abilità grosso-motorie; la scelta è stata fatta per iniziare a conoscere i bambini ed instaurare con loro un rapporto di fiducia, rivelato fondamentale poi per il secondo test, più personale ed "intimo". La somministrazione del TGM è avvenuta singolarmente o per coppie, svolto nel salone della scuola e preparato preliminarmente il materiale necessario: una pallina leggera di 10-15 cm di diametro, una palla di plastica di 20-25 cm di diametro, una palla di spugna di 15-20 cm di diametro, una pallina e una racchetta da tennis. Successivamente è stato predisposto l'ambiente, misurando le varie distanze che i bambini avrebbero dovuto percorrere e/o rispettare durante l'esecuzione di alcuni esercizi. È stato spiegato che avrebbero fatto una serie di giochi in cui dovevano correre, saltare, lanciare ed afferrare. Veniva quindi presentato il primo esercizio tramite una dimostrazione pratica. Se il bambino aveva chiaro l'esercizio lo eseguiva, altrimenti veniva mostrato nuovamente in modo più dettagliato.

Per incoraggiare ad impegnarsi, come consigliato dall'autore nella spiegazione del TGM (Ulrich 1992), sono state utilizzate frasi motivazionali come: "Corri supermega veloce!" o "Salta più lontano che puoi come se dovessi saltare una pozzanghera gigantesca". Al termine veniva dato un feedback positivo agli alunni.

Si è passati poi al KFQ: il test è stato presentato singolarmente ed è stata utilizzata un'aula confortevole e silenziosa. Prima di iniziare si dialogava brevemente con l'alunno per creare un clima tranquillo e sereno; veniva mostrata la faccina edonistica della paura (utilizzata quotidianamente dall'insegnante per l'espressione delle emozioni) ed infine si chiedeva di comunicare se una determinata situazione (illustrata tramite un'immagine) suscitasse in lui molta paura, un po' di

paura o nessuna paura. Terminate le somministrazioni sia al gruppo di lavoro che di controllo, si sono valutate quali paure coinvolgessero maggiormente e, di conseguenza, sono state progettate attività didattiche finalizzate ad aiutarne il riconoscimento e la gestione.

5.4 Intervento didattico-educativo

L'intervento didattico-educativo è organizzato in unità di apprendimento (UDA). Ciascuna UDA è costituita da più piani di lezione che perseguono uno stesso obiettivo generale, pur avendo obiettivi specifici diversi e riguardano quelle paure che si sono rivelate essere le più presenti nei bambini: paura del buio, dei brutti sogni e di perdersi e non vedere più i genitori.

Le lezioni sulla paura del buio si sono concentrate sul riconoscimento della paura e sulla sua rappresentazione tramite il corpo, i sensi, i racconti o i disegni.

L'UDA sulla paura dei brutti sogni aiutava a rappresentarla graficamente e comunicare con essa. Nella lezione che non si è potuta svolgere, i bimbi avrebbero dovuto creare un prodotto per aiutarsi a gestirla.

Per quanto riguarda l'UDA sulla paura di perdersi, l'obiettivo era gestirla facendo leva sulla capacità di orientamento, sviluppata tramite esperienze legate all'intelligenza corporeo-cinestetica; diventare attenti osservatori e riconoscere i punti di riferimento nell'ambiente circostante.

Una quarta paura particolarmente presente nei bambini è la paura di morire; per decidere se affrontarla o meno, è avvenuto un confronto con le insegnanti della scuola. Dal colloquio è emerso come anche a loro sia capitato di parlare dell'argomento con i bambini nel modo più naturale e semplice possibile. Per questo, hanno dato il loro consenso per affrontare delicatamente la paura ma con l'aiuto della psicologa scolastica. Era stato quindi programmato un incontro per confrontarsi e decidere come e in che misura affrontare la tematica. Purtroppo, a causa della pandemia da Covid-19 (febbraio 2020) non è stato possibile proseguire la ricerca sperimentale.

5.5 Analisi statistica

L'analisi statistica è stata effettuata esclusivamente sui pre-test in quanto, come anticipato, non è stato possibile somministrare il post-test.

Di seguito l'analisi statistica del TGM e del KFAQ.

5.5.1 Test di valutazione delle abilità Grosso-Motorie

Statistiche descrittive						
	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.	Varianza
subtest locomozione	52	1	17	9,50	4,617	21,314
subtest controllo	52	4	19	11,75	3,683	13,564
quoziente sviluppo grosso motorio	52	55	145	103,75	23,092	533,250

La media del quoziente di sviluppo grosso-motorio è pari a 103,75, cifra che si avvicina molto all'ipotesi di media prefissata per il quoziente (100). Allo stesso tempo, la deviazione standard (23,092) è più alta rispetto a quella ipotizzata (15): ciò significa che i quozienti sono più variabili tra i bambini rispetto a ciò che si è prefissato.

Percentili



Figura 1. Percentili del subtest di locomozione

La figura 1 rappresenta la distribuzione dei percentili del subtest di locomozione nel campione considerato. Sull'asse delle ascisse vengono riportati i punti percentili di riferimento per il campione; sull'asse delle ordinate è presente la frequenza assoluta di ogni punto percentile considerato.

Il valore del percentile più frequente è 75 (11 bambini, cioè il 21% del campione): ciò significa che il 75% del campione standardizzato di alunni di uguale età ha avuto un punteggio uguale o inferiore rispetto a quello ottenuto dagli 11 alunni.

I punti percentili meno frequenti, invece, sono 5 e 91: un simile dato indica che rispettivamente il 5% e il 91% del campione di riferimento ha ottenuto punteggio uguale o inferiore rispetto a quello ottenuto dall'alunno rispettivamente considerato.

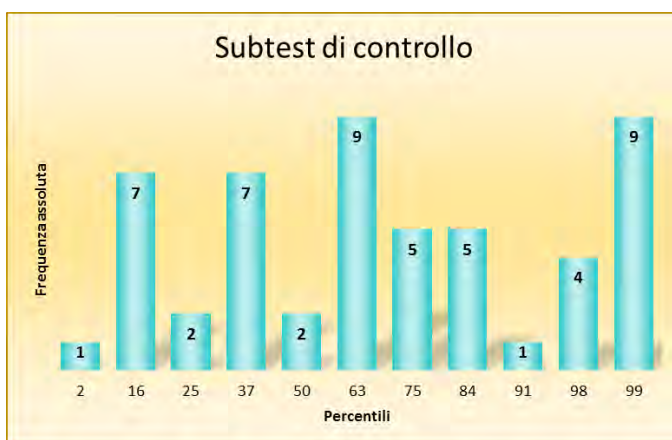


Figura 2. Percentili del subtest di controllo

Il grafico sopra riportato (figura 2) rappresenta la distribuzione dei percentili del subtest di controllo nel campione considerato. Sull'asse delle ascisse vengono riportati i punti percentili di riferimento per il nostro campione; sull'asse delle ordinate è presente la frequenza assoluta di ogni punto percentile considerato.

I valori dei percentili più frequenti sono 63 e 99 (9 bambini, 17% del campione), cioè rispettivamente il 63% e il 99% del campione standardizzato di alunni di uguale età ha avuto un punteggio uguale o inferiore rispetto a quello ottenuto dai 9 bambini presi in considerazione. I punti percentili meno frequenti, invece, sono 2 e 91: un dato simile indica che rispettivamente il 2% e il 91% del campione di riferimento ha ottenuto punteggio uguale o inferiore rispetto a quello ottenuto dall'alunno considerato.

Di seguito i grafici con i punti standard del subtest di locomozione e del subtest di controllo.

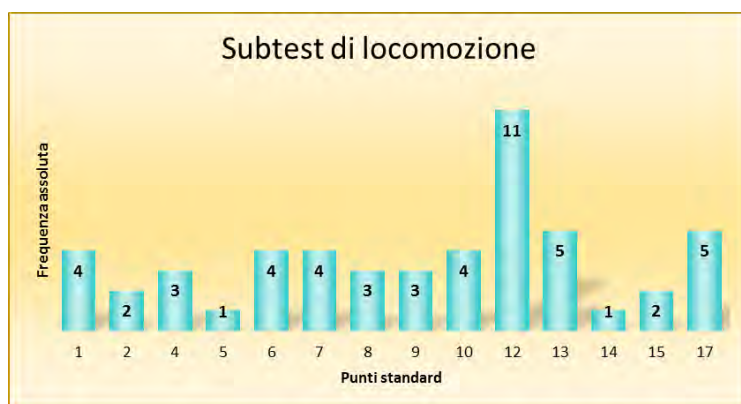


Figura 3. Punti standard del subtest di locomozione

Tramite i punti standard del subtest di locomozione si può notare che il punteggio più frequente è 12, superiore alla media di 10 e raggiunto dal 21% dei bambini a cui è stato somministrato il test. I punteggi meno frequenti sono 5 e 14.

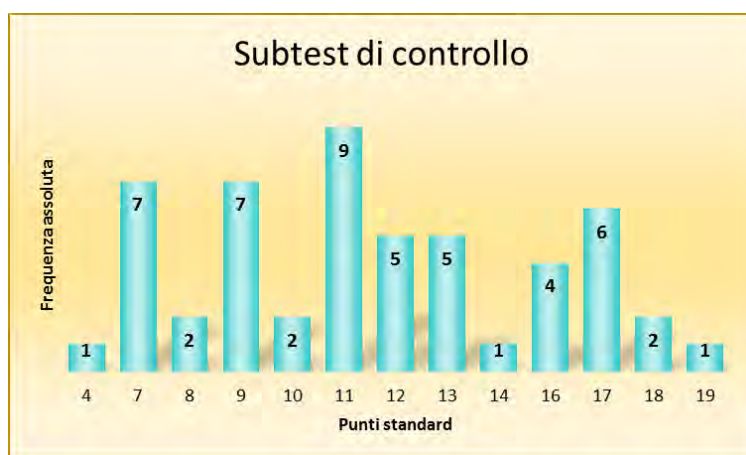


Figura 4. Punti standard del subtest di controllo

Tramite i punti standard del subtest di controllo si può osservare che il punteggio più frequente è 11, superiore alla media di 10 e raggiunto dal 17% dei bambini a cui è stato somministrato il test. I punteggi meno frequenti sono 4, 14 e 19.

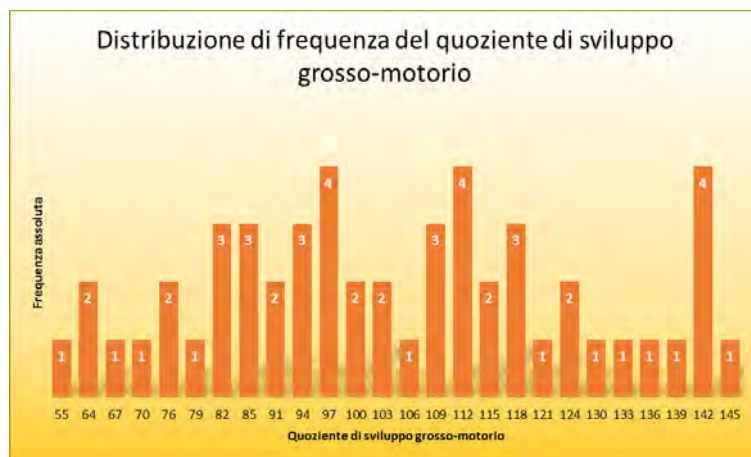


Figura 5. Quoziente di sviluppo grosso-motorio: distribuzione

Si può notare dal grafico (figura 5) che i quozienti più frequenti sono 97, 112 e 142. I primi due sono vicino alla media, mentre il terzo è significativamente superiore e rappresenta quei bambini con un alto sviluppo grosso-motorio. I punteggi meno frequenti sono 55, 67, 70, 79, 106, 121, 130, 133, 136, 139, 145.

5.5.2 Koala Fear Questionnaire

Statistiche descrittive

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.	Varianza
punteggio	52	30	84	58,65	13,266	175,995

N = numero di bambini

Il punteggio medio è pari a 58,65, ciò significa che in media un bambino ha affermato di avere un po' di paura in tutti gli item. (Punteggio domanda pari a 2)

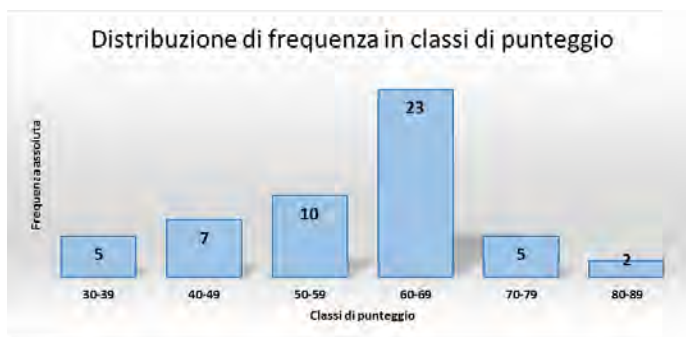


Figura 6. Didtribuzione di frequenza

Nella figura 6 si può notare come la classe di punteggio più frequente è quella che va dai 60 ai 69 punti, e comprende ben 23 bambini, cioè il 44% del campione totale. Ciò significa che quasi un bambino su due presenta una paura media.

Le classi meno frequenti sono quelle estreme: pochi bambini (5) non hanno paura e altrettanti pochi ne hanno tanta (2).

Di seguito vengono riportate le tipologie di risposta ad ogni item:

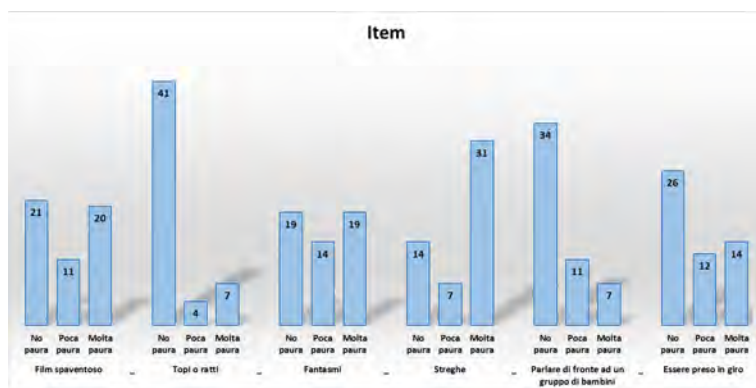


Figura 7. Item

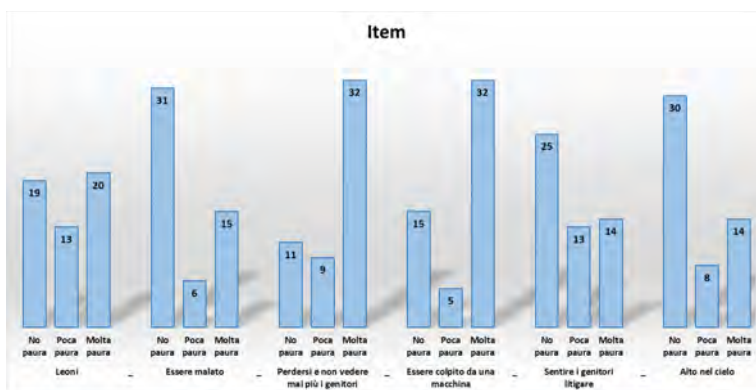


Figura 8. Item

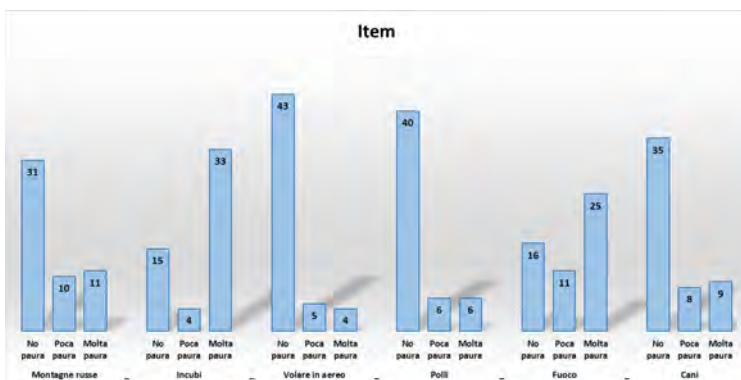


Figura 9. Item

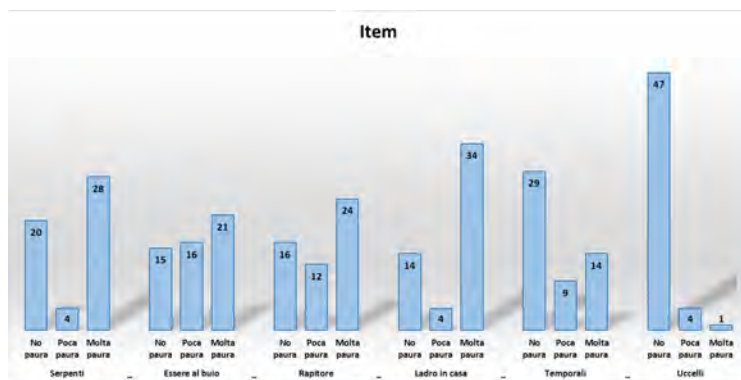


Figura 10. Item

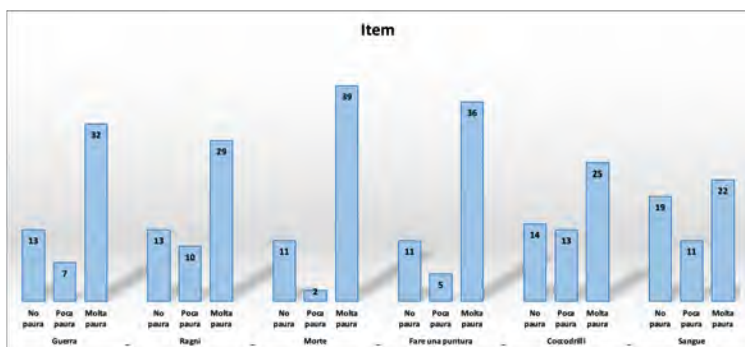


Figura 11. Item

5.6 Discussione

Nonostante non sia stato possibile concludere la ricerca sperimentale, con la somministrazione del post-test e la conseguente valutazione della validità o meno dell'ipotesi, dai risultati del pre-test del KFQ si può evincere come, in media, un bambino su due abbia "un po' di paura" in tutti gli item.

Questo risultato porta a comprendere quanto questa emozione sia presente in età prescolare e, anzi, ne costituisca un tassello di crescita importante sia a livello emotivo che sociale.

L'obiettivo era comprendere se un programma motorio finalizzato a conoscere ed affrontare una determinata paura potesse portare ad una diminuzione della paura stessa.

Le UDA sono state progettate facendo riferimento alle paure maggiormente diffuse e adattabili ad esercizi che coinvolgessero l'intelligenza corporeo-cinestetica.

Anche se la ricerca bibliografica non ha portato alla luce studi che mettessero in relazione le paure e l'intelligenza cinestetica, sono emerse valide tesi sull'influenza positiva dell'attività motoria sulla sfera emotiva degli individui. Uno studio (Arufe Giráldez, 2019) ha comunque sottolineato l'importanza di tener conto di tutte le intelligenze multiple degli alunni e, di conseguenza, di variare le proposte didattiche; in particolare è stato messo in risalto il valore del movimento, riferito quindi all'intelligenza corporeo-cinestetica, particolarmente sviluppata nella maggior parte dei bambini.

Ciò che emerge, a livello generale, dall'analisi qualitativa, effettuata sulla base dei full-text selezionati, è che l'attività motoria porta benefici sia a livello di benessere fisico che psicologico; che favorisce la crescita globale e che esiste un legame indissolubile con la sfera emotivo/affettiva.

Conclusioni

In base agli studi effettuati dalla comunità scientifica, è possibile affermare che l'attività motoria favorisce l'espressione emotiva del bambino e, in generale, dell'individuo.

Nonostante non si sia potuti arrivare al termine della nostra sperimentazione e non sia stato quindi possibile fornire una risposta all'ipotesi di ricerca, si ritiene che questa revisione sistematica possa fornire importanti spunti di riflessione, teorici e pratici, a tutti coloro che si interessano a pieno titolo dell'età prescolare e scolare e del benessere del bambino.

Lo studio acquista sicuramente maggior valore nel momento in cui è possibile collaborare con professionisti in campo educativo (insegnanti) e psicologico (psicologi scolastici o dell'età evolutiva).

È comunque necessario effettuare un maggior numero di studi e ricerche per valutare nello specifico se lo sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica, tramite l'utilizzo dell'attività grosso e fino-motoria, possa aiutare a canalizzare le proprie paure.

Per quanto riguarda la nostra ricerca, si ritiene senza dubbio necessario ed utile concluderla per poter giungere ad un'analisi dei risultati che restituisca la validità del percorso fatto. Le evidenze emerse circa l'influenza positiva dell'attività motoria e dell'educazione fisica sul benessere emotivo e psichico del bambino, dovrebbero sostenere l'ipotesi dello studio.

Ciò che occorre evidenziare e condividere è l'importante ruolo che il corpo riveste nella vita; spesso ne vengono sottovalutate le capacità, che non sono solo fisiche ma anche comunicative ed espressive. In questo senso, il corpo può essere visto come un mezzo per esplorare sé stessi, gli altri, l'ambiente e come risolutore di problemi.

La speranza è quella che nel mondo della scuola possa essere data sempre più

rilevanza all'educazione fisica, al movimento e alle sue infinite e valide capacità comunicative ed espressive.


Riferimenti Bibliografici

- Akamoglu, Y., Ostrosky, M. M., Cheung, W. C., Yang, H. W., Favazza, P. C., Stalega, M. V., & Aronson-Ensign, K. (2019). Move Together, Communicate Together: Supporting Preschoolers' Communication Skills Through Physical Activities. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 677–685. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00957-1>
- Arufe Giráldez, V. (2019). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? (How should Physical Education work in Early Childhood Education be?). *Retos*, 2041(37), 588–596. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177>
- Bromberg, B. and O. (1995). *Health Wellness and Hospital Learning Center*.
- Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T., & Colomer, J. (2020). Emotional self-regulation through introjective practices in physical education. *Education Sciences*, 10(8), 1–10. <https://doi.org/10.3390/educsci10080208>
- Di Maglie, A. (2019). Gestione delle emozioni e benessere psicofisico : il ruolo dell' educazione motoria e della pratica dell' attività fisico -sportiva. *Le Emozioni. Atti Del Workshop 2019-2020*, 11-24.
- Digennaro, S. (2018). Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola. *Enciclopedia*, 22(52), 13-24.
- Espoz-Lazo, S., Huete, R. R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., & Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional education for the development of primary and secondary school students through physical education: Literature review. *Education Sciences*, 10(8), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci10080192>
- Gardner, H. (2018). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O. R., & Gómez-Barreto, I. M. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva - Che cos'è e perchè può renderci felici*.
- Hartmann, T., Zahner, L., Pühse, U., Schneider, S., Puder, J. J., & Kriemler, S. (2009). Physical activity, bodyweight, health and fear of negative evaluation in primary school children. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.00888.x>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*.
- Konkabayeva, A. E., Dakhbay, B. D., Oleksyuk, Z. Y., Tykezhanova, G. M., Alshynbekova, G. K., & Starikova, A. Y. (2016). Research of fears of preschool age children. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8517-8535.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Apunts*, 56, 99-106.
- Lee, J., & Zhang, T. (2019). The impact of adventure education on students' learning outcomes in physical education: A systematic review. *Journal of Teaching, Research, and Media in Kinesiology*, 23-32.
- Li, W. H., Chung, J. O., & Ho, E. K. (2013). Effectiveness of an adventure-based training programme in promoting the psychological well-being of primary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 18(11), 1478-1492.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2015). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *Evidence*, 7(6), 1–8.
- Muris, P., Meesters, C., Mayer, B., Bogie, N., Luijten, M., Geebelen, E., Bessems, J., & Smit, C. (2003). *The Koala Fear Questionnaire: A standardized self-report scale for assessing fears and fearfulness in pre-school and primary school children*.
- Sanavio, E., & Cornoldi, C. (2017). *Psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Santos, H. U. B., João, R. B., & Carvalho, J. O. (2019). Psicomotricidade Relacional Como Pro-

- pulsora Do Desenvolvimento Psicoafetivo E Da Socialização Em Alunos Da Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 27(2), 83. <https://doi.org/10.31501/rbcm.v27i2.8981>
- Stanford, P. (2005). Intelligenze multiple: come riconoscerle e svilupparle nella classe. *Difficoltà Di Apprendimento*, 11, 33–42.
- Sunderland, M. (2004). *Aiutare i bambini... che hanno paura*. Trento: Erickson.
- Ulrich, D. A. (1992). *TGM*. Trento: Erickson.
- Valentini, M., & Santi, G. (2017). *Esprimi-amo le emo-azioni*.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep. In *World Health Organization*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/325147/WHO-NMH-PND-2019.4-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttp://www.who.int/iris/handle/10665/311664%0Ahttps://apps.who.int/iris/handle/10665/325147>



Recensioni
Book Reviews



Diana Olivieri
*L'educazione finanziaria.
Il far di conto del XXI secolo**

Martina Brazzolotto

MIUR – martina.brazzolotto@scuolecampodarsego.edu.it

Nel mondo dei media il termine *talento* viene usato abitualmente e attribuito di frequente ad artisti, attori, atleti, ecc. In particolare, se inseriamo il titolo “I mille volti del talento” in un motore di ricerca appare, oltre al libro di Diana Olivieri, una biografia intitolata: “*Robin Williams. I mille volti del talento*” (edita da Gargoyle nel 2014). Sicuramente l'attore hollywoodiano possedeva quei mille talenti che hanno fatto emozionare e divertire il pubblico di tutto il mondo.

Nel libro di Diana Olivieri, *i mille volti del talento* non riguardano solo quello cinematografico, ma anche quelli: musicale, pittorico, scientifico, letterario, sportivo, fino a spingersi al talento criminale. “I criminali di talento sono, dunque, quelli che riescono in quelle attività, per le quali gli altri criminali meno brillanti vengono fermati e arrestati” (p. 291). La trattazione del genio criminale non vuole essere assolutamente un elogio al crimine, ma una riflessione sui fattori di rischio. L'autrice si focalizza sulla componente genetica e in modo particolare sulla presenza di un elevato quoziente intellettivo (Q.I.) tra i criminali più geniali sostenendo, sulla base di vari studi, che “gli individui plusdotati sono sovra-rappresentati nella popolazione carceraria, dal momento che possono costituirne fino al venti per cento, mentre le stime di plusdotazione nella popolazione generale variano dal tre al cinque per cento” (p. 298). Tra i fattori di rischio vengono identificati anche: l'isolamento, il bullismo e la difficoltà nel formare gli attaccamenti, tratti attribuibili ad alcuni soggetti con plusdotazione (senza generalizzare). Non tutti i volti del talento, quindi, possono contribuire a migliorare la società, alcuni volti potrebbero essere pericolosi e per questo è importante studiare le varie forme di talento, come si sviluppano, e l'impatto che hanno nella società attuale. Speriamo che, a partire dal contributo di Diana Olivieri, si possano aprire nuovi filoni di studio e intraprendere nuove ricerche per promuovere pratiche pedagogiche per incanalare i talenti verso attività che contribuiscano al benessere di tutti e al progresso della società.

Sulla scia degli insegnamenti di Umberto Margiotta, a cui noi tutti siamo debitori, Diana Olivieri definisce il talento “come un'abilità eccezionale di selezionare e raggiungere obiettivi di vita difficili, che combaciano con i propri interessi, le proprie abilità, i propri valori e contesti” (p. 55). Lo sviluppo del talento viene af-

* Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento. Oltre Gardner. Per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando, pp. 362.

frontato attraverso il modello bioecologico: nonostante ci siano alcune componenti genetiche, il talento non è innato, ma è costituito da alcune potenzialità dell'individuo che vengono trasformate in talenti grazie alle opportunità e al contesto.

I diversi talenti, secondo l'autrice, non appartengono solo all'età adulta e neppure sarebbero prerogativa di qualche categoria speciale; quindi, riguardano anche i bambini e non solo coloro che vengono etichettati come dotati (*gifted*). Il riconoscimento e la valorizzazione dei talenti possono avvenire fin dalla tenera età e, in questo senso, un ruolo centrale è giocato dal contesto, inteso come luogo della Formazione dei Talenti; l'autrice pone particolare attenzione alla scuola. Diana Olivieri sulla base della teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner, secondo cui ognuno possiede almeno un'area di forza in qualche tipologia di intelligenza, suggerisce agli insegnanti di mettere in pratica "la strategia ponte", in quanto "con la creazione di "ponti", il compito dell'insegnante diventa quello di identificare i potenziali degli studenti, per utilizzarli nelle aree problematiche dello studente." (p. 76). Se adottare un approccio didattico orientato alle Intelligenze Multiple significa riconoscere in ciascuno almeno un punto di forza, attraverso un'osservazione sistematica, d'altra parte ciò implica un giudizio nello stabilire quale tra le intelligenze possedute sia quella che spicca. Secondo l'autrice, però, andare "oltre Gardner" significa favorire l'individuazione dei talenti di ciascuno con l'obiettivo di promuovere una pedagogia dell'eccellenza, offrendo a tutti la possibilità di raggiungere il successo, non solo in termini di performance scolastica, ma anche in riferimento alla consapevolezza dei talenti propri e quelli altrui.

Come scrive Diana Olivieri, la didattica orientata alla formazione dei talenti si basa sull'esistenza delle Intelligenze Multiple con il fine di considerare l'apprendente come co-costruttore di conoscenze e l'insegnante come un professionista creativo che utilizza i saperi pedagogici e didattici per differenziare la didattica in linea con i talenti presenti in ciascun alunno. La centralità dello studente unita alla possibilità di scelta fra le diverse attività, sulla base dei propri interessi e curiosità, sicuramente favoriscono una relazione empatica e di fiducia tra insegnante e allievo che di riflesso migliora (o non altera) il clima in famiglia.

"Offrire opportunità d'apprendimento che "parlino" a particolari intelligenze o "aree di forza" rende l'approccio alla formazione dei talenti uno strumento valido per articolare e spiegare le differenze d'apprendimento che si manifestano in classe" (p. 323). La formazione dei talenti, quindi, ha molti vantaggi: contribuire al successo di tutti gli alunni, focalizzare l'intervento didattico sulla base delle potenzialità, spiegare la differenza in termini di talento e giustificare la differenziazione didattica attraverso quella che Baldacci (2002) chiama la "Pedagogia dei Talenti".

A conclusione del testo di Diana Olivieri, è presente una proposta operativa per articolare il curricolo scolastico sulla dimensione dei talenti, ciò implicherebbe, in primis, la diffusione della cultura del talento, attraverso una riflessione multi-prospettica del talento e dell'impatto che esso può avere nel mondo della scuola e nella società tutta.