

**Co-appartenenza, Co-evoluzione  
e Formazione Ecosistemica**

**Co-belonging, Co-evolution  
and Ecosystem Education**

a cura di / editor  
Rita Minello

**With the contribution of / Con i contributi di:**

F. Abbate, G. Alessandrini, M. Baldini, G. Balzano, V. Balzano, S. Baroni, S. Baruzzo, L. Bertoldi, S. Bornatici, C. Braga, M. Brazzolotto, I. Brunetti, M. Cacciapaglia, A. Capriotti, C. Carletti, M.G. Carnazzola, G. Casasola, M.C. Castaldi, V. Ciarocchi, P. Corazza, V. Cotza, G. Crescenza, A. Cuppari, S.G. D'Alessio, A. De Vita, E. Della Valle, N. Di Genova, G. Di Pinto, A. Fabiano, Farnaz Farahi Sarabi, A. Federici, S. Felini, V. Ferrero, F. Finazzi, F. Fioretti, D. Forni, F. Franceschelli, D. Francesconi, C. Fredella, P. Galeri, A. Gargiulo, A.M.L. Giorgino, T. Giovanazzi, A. Gramigna, S. Grigolo, V. Guerrini, R. Indelicato, D. Malara, A.M. Marcelli, V.M. Marcone, R. Minello, A. Molinari, M. Nenzioni, G. Pistillo, F. Pistono, F. Pizzolorusso, M. Pomponi, M.G. Proli, A. Quinto, M. Ricciardi, V. Salerno, S. Sandrini, O. Tiozzo Brasiola, Vahid Shoaie, M. Valentini, N. Valenzano, E. Villano, E. Zappella, E. Zobbi

Peer reviewed Open Access Journal. Ranked "A" in the Scientific Subject Fields "11/D1" and "11/D2" (Education, History of Education; Didactics, Special Needs Education, and Education Research) by the Italian National Agency for the Evaluation of the University and Research systems (ANVUR).

*Formazione & insegnamento* adopts double-blind peer review to ensure the quality of its published articles.

The journal is committed to fair research practices and full abidance of the European standards for research and publication ethics. See the Ethical statement for further information.

The journal is promoted by SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) and, since 2019, by SIEMeS (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva).

**FOUNDER:** UMBERTO MARGIOTTA<sup>†</sup> (Università Ca' Foscari, Venezia)

**EDITOR-IN-CHIEF:** RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

**ASSOCIATE EDITOR (issues on "Sports and Motor Learning"):** MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna).

**EXECUTIVE EDITOR:** Andrea Mattia Marcelli (Università Niccolò Cusano, Roma).

**EDITORIAL ASSISTANTS:** Roberto Coppola (Università Kore di Enna), Yolanda Estrada Ramos (Universidad de San Carlos de Guatemala), Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), Federica Gualdaroni (Università Niccolò Cusano, Roma), Giorgio Poletti (Università di Ferrara), Sara Schembri (Università Kore di Enna).

**SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF):** Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Giuditta Alessandrini (Università Mercatorum), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università Aldo Moro di Bari), Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC, Argentina), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano-Bozen), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Yrjö Engeström (University of Helsinki), Louis H. Falk (ICELP, Jerusalem), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Jussi Hanska (University of Tampere), Jarkko Hautamaki (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Anu Kajama (University of Helsinki), Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki), Paula Kyro (University of Aalto, Helsinki), Jaana Seikkula Leino (University of Turku), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Francesco Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano-Bozen), Paolina Mulè (Università degli Studi di Catania), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Centro Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche), Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma, UNINT), 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 Köln), Luke Pittaway (University of Ohio), John Polesel (University of Melbourne), Juliana E. Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Antti Rajala (University of Helsinki), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce), Vincenzo Salerno (IUSVE - Istituti Universitari Salesiani di Venezia), Stefano Salmeri (Università Kore di Enna), Annalisa Sannino (University of Tampere), Marcello Tempesta (Università del Salento), Marianne Teräs (University of Stockholm), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari, Venezia), Annalisa Toivianen (University of Tampere), David Tzurriel (Bar Hillal University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakko Virkkunen (University of Helsinki).

**SCIENTIFIC COMMITTEE (SIEMeS):** Francesco Casolo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Daniele Coco (Università Roma Tre), Manuela del Castillo (University of Cordoba, Spain), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Monika Fikus (Freie Universität Bozen), Francesco Fischetti (Università di Bari), Lind Hwaion Chung (University of Murcia, Spain), Teresa Iona (Università di Catanzaro), Riccardo Izzo (Università di Urbino), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Hans Peter (University of Augsburg), Salvatore Pignato (Università Kore di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università Kore di Enna), Patrizia Tortella (Università Kore di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino), Beate Weiland (Freie Universität Bozen).

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

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

FINITO DI STAMPARE MAGGIO 2022



**VII Editoriale / Editor's note**  
by **Rita Minello**

**APPROCCI CAPACITANTI DELL'ECOSISTEMA EDUCATIVO E FORMATIVO / CAPACITATING APPROACHES OF THE EDUCATIONAL AND TRAINING ECOSYSTEM**

- 535 Anita Gramigna**  
Immagini di infanzia a confronto. Fra pensiero divergente e pensiero tecnologico / *Images of childhood in comparison. Between divergent thinking and technological thought*
- 549 Vito Balzano**  
Educare alla cittadinanza oggi: il contributo della pedagogia nella costruzione di un welfare di sostegno alla persona / *Educating to citizenship presently: the contribution of pedagogy in the construction of a welfare support to the person*
- 560 Chiara Carletti**  
L'ironia per formare alla sostenibilità: dalla cura di sé alla cura dell'altro e della casa comune / *Irony to educate in sustainability: from self-care to caring for others and the common home*
- 573 Antonella Cuppari**  
Comporre paesaggi dell'abitare nel lavoro educativo sociale con le persone con disabilità / *Composing landscapes of living in social educational work with people with disabilities*
- 582 Giovanni Di Pinto**  
I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: una rete territoriale di servizio accogliente / *Provincial Centers for Adult Education: a welcoming territorial service network*
- 589 Fausto Finazzi**  
I fondamenti dell'educazione secondo Steiner. Riflessioni critiche sul rapporto tra antroposofia ed educazione / *The foundations of education according to Steiner. Critical reflections on the relationship between anthroposophy and education*
- 603 Dalila Forni**  
L'Eco gender gap nei film d'animazione. Differenze di genere nella sensibilità ambientale tra realtà e fantasia / *Eco gender gap in animated films. Real and fictional gender-based differences in environmental sensitivity*
- 612 Angela Maria Luce Giorgino**  
Salviamo L'Arpa: dal Salento un possibile processo di trasformazione eco-sistemica dal basso nella dialettica tra inerzia e partecipazione, individualismo e costruzione di comunità / *Save Arpa: from Salento a possible ecosystem-based bottom-up transformation reflecting the interplay of inaction and participation, individualism and community-building*
- 621 Francesco Pizzolorusso**  
Citizenship Education during digital transformation. Post-pandemic scenario as a time of pedagogical reflection to an onlife civic experience / *Educare alla cittadinanza nell'epoca della digital transformation. La situazione post-pandemica quale spazio di riflessione pedagogica per un'esperienza civica onlife*
- 630 Maria Ricciardi**  
Una lettura ecosistemica e la prospettiva di un *learnfare* capacitante. L'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale come modello pedagogico di resilienza trasformativa / *An ecosystemic reading and the perspective of a capability learnfare. The Observatory on Training Processes and Territorial Analysis as a pedagogical model of transformative resilience*

- 644 **Oscar Tiozzo Brasiola, Sara Baruzzo**  
Il welfare delle capacitazioni: risposta educativa per sfidare le povertà post-pandemiche / *Capabilities welfare: educational response to challenge post-pandemic poverties*

#### GIUSTIZIA SOCIALE TRASFORMATIVA / TRANSFORMATIVE SOCIAL JUSTICE

- 651 **Nicoletta Di Genova, Claudia Fredella**  
Educazione alla cittadinanza come strumento di equità sociale: un'analisi della legge 92/2019 / *Citizenship education as a vehicle for social equity: an analysis of Law 92/2019*
- 664 **Martina Brazzolotto**  
Sustainable education to promote inclusion in gifted children throughout socialization, after covid-19 pandemic / *L'educazione sostenibile per la promozione dell'inclusione dei gifted children attraverso la socializzazione, dopo la pandemia covid-19*
- 678 **Maria Grazia Carnazzola**  
La percezione sociale della salute e della malattia / *Social perception of health and illness*
- 685 **Valeria Cotza**  
Verso la trasformazione delle teorie della giustizia sociale in educazione. La voce degli studenti delle scuole popolari della seconda opportunità / *Towards the transformation of Social Justice theories in Education. The students' voice of second chance popular schools*
- 699 **Francesca Franceschelli**  
Giustizia sociale e sviluppo umano: nuove prospettive sistemiche / *Social justice and human development: new systemic perspectives*
- 707 **Marco Nenzioni**  
L'inclusione degli studenti con learning disabilities all'università / *Un'indagine esplorativa all'interno della Flinders University*

#### PATTI DI COMUNITÀ E SCUOLE ACCOGLIENTI / COMMUNITY AGREEMENTS AND WELCOMING SCHOOLS

- 728 **Vincenzo Salerno, Giosuè Casasola**  
Un caso di studio in Friuli Venezia Giulia: *La Viarte* e San Luigi, ecosistemi socio-educativo-formativi / *A case study in Friuli Venezia Giulia: La Viarte and San Luigi, socio-educational-training ecosystems*
- 737 **Sara Baruzzo, Oscar Tiozzo Brasiola**  
Equilibrio e sfide per l'inclusione alla luce della pandemia: spunti e pilastri per la costruzione di alleanze di qualità / *Balance and challenges to inclusion in the light of pandemic: cues and pillars for high quality alliances building*
- 746 **Sara Bornatici**  
Educare a formarsi. Progettazione pedagogica e competenze per lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti di scuola secondaria / *To educate and keep on training. Pedagogical design and competencies for future secondary school teacher's professional development*
- 755 **Anastasia De Vita**  
Promuovere le competenze trasversali in un'ottica capacitante. Un'esperienza di supervisione pedagogica nei nidi d'infanzia / *Promoting soft skills through a capability approach. An experience of pedagogical supervision in ECEC services*
- 765 **Nicoletta Di Genova, Sara Baroni**  
Promuovere il benessere e contrastare la povertà educativa. Una sintesi narrativa della letteratura / *Promoting well-being and tackling educational poverty. A narrative synthesis*
- 777 **Patrizia Galeri**  
Turismo sostenibile, ecologia integrale e formazione per un patto educativo con i territori / *Sustainable tourism, integral ecology and training for an educational pact with the territories*

- 786 **Franco Pistono, Valerio Ciarocchi**  
Musica: da “non linguaggio” comune a linguaggio “non comune” / *Music: from common “non language” to “uncommon” language*
- 796 **Emanuela Zappella**  
L'alternanza scuola - lavoro per gli studenti con disabilità: l'opinione degli enti ospitanti / *The alternation between school and work for students with disabilities: the opinion of the host organizations*
- 806 **Elisa Zobbi**  
Le disposizioni degli insegnanti rispetto all'atmosfera morale scolastica. Uno studio empirico / *Attitudes of teachers relating to school morale atmosphere. Empirical research*

## DEMOCRAZIA, PARTECIPAZIONE, FORMAZIONE “SOSTANZIALE” / **DEMOCRACY, PARTICIPATION, "SUBSTANTIVE" TRAINING**

- 818 **Silvestro Malara**  
Oceani digitali: competenze tecnologiche e strategie didattiche per la cittadinanza attiva / *Digital oceans: technology proficiency and educational strategies for citizenship*
- 827 **Michela Baldini**  
Play the Tale. Educare alla lettura nell'era digitale attraverso la narrazione e il gioco / *Play the Tale. Educating reading in the digital era through storytelling and play*
- 837 **Gennaro Balzano**  
Educazione e impegno sociopolitico: verso una democrazia partecipativa reale / *Education and socio-political commitment: towards a real participative democracy*
- 848 **Immacolata Brunetti**  
La dualità condivisa dell'autoformazione e della co-progettazione di un EAS per una trasformatività resiliente / *The shared duality of self-training and co-design of an EAS for a resilient transformativeness*
- 856 **Pietro Corazza**  
*Filter bubbles* e *echo chambers*: origini pre-digitali e elementi di novità. Riflessioni dalla prospettiva della media education / *Filter bubbles and echo chambers: pre-digital origins and elements of novelty. Reflections from a media education perspective*
- 868 **Erica Della Valle**  
Docenti e formazione: per un'implementazione sostenibile del digitale / *Teachers and training: for sustainable digital implementation.*
- 877 **Farnaz Farahi Sarabi**  
Emergenza Covid e emergenza insegnamento: la necessità di formare professionisti riflessivi attraverso la clinica della formazione / *Covid Emergency and Teaching Emergency: The Need for Formal Reflective Professionals Through Clinical Training*
- 884 **Ario Federici, Salvatore Gabriele D'Alessio, Vahid Shoaee, Alessandro Capriotti**  
Educazione a corretti stili di vita tramite la didattica dell'esercizio fisico nelle carceri Italiane / *Education for healthy lifestyles through exercise education in Italian prisons*
- 899 **Valerio Ferrero**  
Imparare a partecipare. Vivere la democrazia a scuola grazie alla comunità di ricerca / *Learning to participate. Experiencing democracy at school through the community of inquiry*
- 910 **Sabrina Grigolo**  
Educare alla salute, all'aderenza all'uso dei farmaci e alle raccomandazioni scientifiche / *Education to Health, adherence to use of therapies and to scientific recommendations*
- 920 **Annalisa Quinto**  
Contro lo spettro della defuturizzazione: educare alla cittadinanza e promuovere agency in ottica complessa ed ecologica / *Going against the threat of defuturization: citizenship education and agency promotion in a complex and ecological perspective*
- 929 **Manuela Valentini, Sara Felini**  
Sistema visivo e postura: influenze sulla dislessia evolutiva. Systematic review / *Visual system and posture: influences on developmental dyslexia. Systematic review*
- 944 **Elisabetta Villano**  
Il laboratorio teatrale come palestra critica di democrazia: riflessioni pedagogiche e un esempio storico / *The Theatrical Laboratory as Critical Training Ground for Democracy: Pedagogical Reflections and a Historical Example*

## LEARNING CIRCLES / LEARNING CIRCLES

- 955 **Fabrizia Abbate, Maria Grazia Carnazzola, Valeria Cotza, Giorgio Crescenza, Alessandra Gargiulo Labriola**  
Formare alla Democrazia. Nuovi itinerari per la Giustizia Sociale / *Educating to Democracy. New Itineraries for Social Justice*
- 966 **Giuditta Alessandrini, Giovanni Di Pinto, Teresa Giovanazzi, Andrea Mattia Marcelli**  
Educating communities: From the epistemology of educational research to the case of adult learning centres in Italy / *Comunità educanti: Dall'epistemologia della ricerca educativa al caso dei CPIA in Italia*
- 976 **Michela Baldini, Maria Ricciardi, Denis Francesconi, Giosuè Casasola**  
Ripensare l'ambiente educativo come luogo di appartenenza e di costruzione di valori / *Rethinking the educational environment as a place of belonging and building values*
- 985 **Vito Balzano, Maria Chiara Castaldi, Valentina Guerrini, Maria Grazia Proli, Oscar Tiozzo Brasiola, Nicolò Valenzano**  
Per una pedagogia rigenerativa del territorio nell'accezione di comunità partecipativa e sostenibile / *For a regenerative pedagogy of the territory in the sense of participatory and sustainable community*
- 995 **Sara Baroni, Luca Bertoldi, Gerardo Pistillo, Elisabetta Villano**  
Educazione, pratiche artistiche e trasformazione: per una democrazia partecipativa. Una revisione narrativa relativa al biennio Covid-19 in Italia / *Education, Artistic Practices and Transformation: for a Participatory Democracy. A Narrative Review Related to the Two Years of Covid-19 in Italy.*
- 1007 **Fabrizia Abbate, Caterina Braga, Martina Brazzolotto, Alessio Fabiano, Dalila Forni, Francesca Franceschelli**  
Pedagogia della cura tra sostenibilità e giustizia sociale / *Pedagogy of care between sustainability and social justice*
- 1018 **Chiara Carletti, Antonella Cuppari, Silvia Fioretti, Milena Pomponi**  
Approcci pedagogici di *co-evoluzione* nella crisi: le potenzialità della ricerca educativa e formativa in intercampi ad elevata complessità / *Pedagogical approaches to co-evolution in crisis: the potential of educational and training research in highly complex ecosystems*
- 1028 **Antonio Molinari, Maristella Cacciapaglia, Patrizia Galeri, Rosa Indelicato, Simona Sandrini, Valerio Massimo Marcone**  
Ripensare ecosistemi educativi e formativi capacitanti nella prospettiva del principio di reciprocità / *Rethinking enabling educational and training ecosystems in the perspective of reciprocity*



Rita Minello

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

Questo secondo volume di Formazione & Insegnamento è dedicato alle proposte dei giovani ricercatori che hanno partecipato alla SIREF Summer school 2021, che si sono impegnati sui temi della la co-appartenenza, della co-evoluzione e della formazione ecosistemica, anche focalizzata sulla scuola e sui servizi educativi.

Nel documento introduttivo della SIREF Summer School 2021, Piergiuseppe Ellerani sollecitava, infatti, una riflessione sul «principio dell'*ecosistema come ambiente* – esterno ma correlato al *microsistema umano* e a quello contestuale delle istituzioni e organizzazioni – che amplifica il pensiero di rete di relazioni, riportando la questione della relazione di causalità reciproca». Perché – come affermava – «lo spazio ulteriore dell'apprendimento, è lo spazio generativo della cultura dell'umanesimo ri-generato».

Sempre Ellerani ci chiedeva di «considerare un'epistemologia ecosistemica dei paradigmi educativo formativo, all'interno dei quali, recuperare le tracce di un intercampo, che significa risalire e trascorrere, costantemente e reciprocamente, ad un ecosistema territoriale e concettuale». I riferimenti partivano dal testo *POIEN: La pedagogia e le scienze della formazione* (Minello, Margiotta, 2011).

### Il posizionamento epistemologico

Il testo di riferimento, infatti, nasce da un lavoro di posizionamento epistemologico per una rioccupazione degli spazi teoretici, per arrivare all'idea di intercampo e di pluriversi formativi.

Se è vero che *la pedagogia si colloca all'interno delle relazioni tra linguaggi deboli e linguaggi forti* che governano il flusso della conoscenza e delle razionalità, in riferimento ai quadri epistemici, anche la ricerca dovrà avvalersi di linguaggi deboli e linguaggi forti. Ne deriva pure che, ciò che è importante, non è il grado di prossimità al valore di verità, ma il potere ontologico della configurazione da mostrare, dando forma a un mondo possibile di oggetti. Considerando la realtà non sotto la forma positiva del dato, quanto sotto la forma del poter essere (Ricoeur, 1986-1988, p.115).

Il linguaggio per approcci plurali funziona come possibile *framework* di riferimento concettuale, o anche *intercampo*: «spazio prospettico che, per quanto artificiale e relativo, costituisce il limite kantiano a partire dal quale si apre la possibilità di conoscenza». In tal senso, il pedagogista «non può rinunciare alla sua *autorità*, che *autorizza* i suoi discorsi, selezionandoli, e inesorabilmente si manifesta nella scrittura, fondando la sua funzione di *autore*» (Malighetti, 2007, pp. 106). Sempre in tal senso, il pedagogista si sente legittimato a procedere *in proprio*

in quell'analisi teoretica che da tempo le scienze della formazione rivendicano, per trovare l'autosufficienza.

Se ne ricava che «la pedagogia è un sistema disciplinare che indaga i dispositivi di cogenerazione dell'umano in evoluzione globale emergente» (Margiotta, 2015, p. 24), e lo fa in forma complementare.

### Dalla complementarità all'intercampo

Il percorso epistemico della complementarità si definisce attraverso la metacategoria di *intercampo*, secondo la reinterpretazione di Chiocchi (2003): l'intercampo delimita e indica, per l'educativo-formativo, una «condivisione spazio-temporale, esistenziale-simbolica, culturale-filosofica, storico-politica» (Ricoeur, 1986-1988, p. 115).

Riferirsi all'intercampo «non è indicativo di un amalgama, perché in esso i temi, i soggetti, gli argomenti, i processi e gli eventi che si intrecciano e scontrano non si fondono e nemmeno fondano una sintesi unitaria. Le differenze e i conflitti permangono e si moltiplicano; così come restano e si accentuano gli intrecci e le dia-logiche. L'intercampo è storia *in essere* e *in divenire*, *in posizione* e *in transizione*. E' possibile qualificarlo come l'ambito di tensione privilegiato dal cui varco le *metamorfosi* erompono e si lasciano osservare e sperimentare» (Chiocchi, 2003, p. 3). La sua nozione richiama la natura multiversa, complessa e mutevole di ogni formazione. In questo senso, va oltre lo stesso concetto di *multiverso* formativo (Bodei, 1984), dove l'identità non statica dei paradigmi educativo-formativi si va plasmando *attraverso* le differenze e non già *per* differenza.

### L'intercampo come esperienza di vita e esperienza di formazione

L'intercampo è un'unità concettuale minima e, insieme, una complessità basale che ci consente di visionare le *metamorfosi posizionali* e *transizionali* con cui il vivente, il naturale e le forme della vita affollano, stabilizzano e fanno deflagrare la storia, la società, la scienza e la cultura. Ogni posizione e ogni transizione sono oggetti e soggetti di metamorfosi. (Vassallo, 1998). «Ogni metamorfosi è il punto di incastro e di rottura di una pluralità di cause e di eventi tra di loro contraddittori. Ogni metamorfosi è, in realtà, una polifonia di voci discordanti tra continuo e discontinuo; così come ogni transizione è un pluriverso di fenomeni dissonanti tra antico e nuovo. L'intercampo è lo spazio/tempo specifico che li contiene e, nel contempo, li libera. Esso ci indica una situazione di estrema mobilità e complessità che è designabile come *coappartenenza delle differenze* e che, in quanto tale, è sempre sul bilico tra continuo e discontinuo, antico e nuovo» (Chiocchi, 2003, p. 3).

Nella molteplicità intercampale dell'esperienza della vita, come dell'esperienza formativa, continuo e discontinuo coabitano. La stessa opposizione diadica continuo/discontinuo si rivela mal posta: più che con diadi abbiamo a che fare con *scarti* tra una situazione e l'altra e all'interno dello stesso intercampo, con *campi* (espliciti) e *sfondi* (zone d'ombra).

Di qui l'itinerario che conduce verso un'*epistemologia ecosistemica dei paradigmi educativo-formativi*, all'interno dei quali recuperare le tracce di un intercampo significa risalire e trascorrere, costantemente e reciprocamente, ad un ecosistema territoriale e concettuale in cui saltiamo dalle sfere del continuo a quelli del discontinuo; dai sentieri del certo a quelli del problematico. Siamo gettati in un ecosistema fatto di confluenze e biforcazioni, di cui gli intercampi rappresentano passaggi e paesaggi mutevoli.

I giovani studiosi che hanno risposto alle sollecitazioni proposte per la summer di ricerca sono gli stessi che danno vita al presente volume di *Formazione & Insegnamento*, ricco di prospettive diversificate, di cui si offre testimonianza in questa sede, che percorre, nelle varie sezioni, i filoni che dibattono le problematiche degli *approcci capacitanti dell'ecosistema educativo e formativo*, dell'esigenza diffusa di *giustizia sociale trasformativa* e anche di *patti di comunità e scuole accoglienti*, come pure di *democrazia, partecipazione, formazione "sostanziale"*.

La sezione conclusiva del numero si chiude presentando le produzioni nate dai confronti nei learning circles della Summer 2021, laboratori di ricerca che si sono misurati con la ricerca e la scrittura collettiva.

## Riferimenti bibliografici

- Bodei, R. (1984). *Multiversum*. Napoli: Bibliopolis.
- Chiocchi, A. (2003). Il concetto di intercampo. *Società e conflitto*, 27/28.
- Malighetti, R. (2007). Temporalità etnografiche: autorità, autorizzazione, autore. In S. Borutti, S. (a cura di), *Modelli per le scienze umane. Antropologia, scienze cognitive, sistemi complessi*. Torino: Trauben.
- Margiotta, U. (2014). *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*. Primo volume della collana *Ontologie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci
- Minello, R., Margiotta, U. (2011). *POIEN: La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ricœur, P. (1986-1988). *Temps et récit*, 3 voll. Paris: Le Seuil, 1983-1985; tr. it. di G. Grampa. *Tempo e racconto. Il tempo raccontato*, 3 voll. Milano: Jaca Book.
- Vassallo, P. (1998). *Fine delle ideologie? Ritorno alla filosofia perenne o metamorfosi dell'errore*. In AA, VV., *Atti del convegno del SLSI, Rapallo 6 giugno 1997*. Alessandria: Alessandria editrice.

Approcci capacitanti dell'ecosistema  
educativo e formativo

---

Capacitating approaches  
of the educational and training ecosystem





# Immagini di infanzia a confronto. Fra pensiero divergente e pensiero tecnologico Images of childhood in comparison. Between divergent thinking and technological thought

---

Anita Gramigna

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

---

## ABSTRACT

Gianni Rodari gave us an ideology of childhood that revolutionized the way we interpret its experiences and with them the educational proposals. The category of Fantasy has become a lens through which to read a world that, for the first time, appeared fabulous, incorrupt, creative and, above all, competent. On the other hand, and in stark contrast, the adult pan-paedagogism turned out to be boring, reactionary, moralistic and even harmful. The Rodarian utopia begins to fade already in the 1980s when the educational but also economic values of technological pragmatism (Bini G., 2000) are imposed. These reflections try to compare that image of childhood with the one we see today in the school, among the gears of technology, in the reverent attitude that adults give to digital natives. The investigation has an interpretative nature and follows a qualitative approach while making use of the quantitative contributions of previous research conducted on the subject.

Gianni Rodari ci ha trasmesso un'ideologia dell'infanzia che ha rivoluzionato il modo di interpretarne i vissuti e con essi le proposte educative. La categoria della Fantasia è diventata una lente attraverso la quale leggere un mondo che, per la prima volta, si presentava favoloso, incorrotto, creativo e, soprattutto, competente. D'altro lato e in netto contrasto il pan-pedagogismo adulto risultava invece noioso, reazionario, moralistico e persino dannoso. L'utopia rodariana comincia a sfiorire già negli anni '80 quando si impongono i valori educativi, ma anche economici, del pragmatismo tecnologico (Bini G., 2000).

Queste riflessioni cercano di mettere a confronto quell'immagine di fanciullezza con questa che osserviamo oggi nella scuola, fra gli ingranaggi della tecnologia, nell'atteggiamento riverente che gli adulti tributano ai nativi digitali.

L'indagine ha una natura interpretativa e segue un approccio qualitativo pur avvalendosi degli apporti di carattere quantitativi di precedenti ricerche condotte sul tema.

## KEYWORDS

Childhood, Education, Creativity, Technology, Epistemology.  
Infanzia, Educazione, Creatività, Tecnologia, Epistemologia.

*È difficile fare  
le cose difficili:  
parlare al sordo  
mostrare la rosa al cieco.  
Bambini, imparate  
a fare le cose difficili:  
dare la mano al cieco,  
cantare per il sordo,  
liberare gli schiavi  
che si credono liberi.*

Gianni Rodari, *Lettera ai bambini*

## 1. Introduzione

Ancora negli anni 80 del secolo scorso, la Letteratura per l'infanzia era considerata un genere minore e minori i suoi scrittori. Questo è uno fra i motivi della scarsa fortuna che Gianni Rodari incontrò nella critica letteraria del suo tempo, come notano autorevolmente fra i tanti Luigi Malerba (1983), Tullio De Mauro (1990) e Alberto Asor Rosa (1993). Ma esiste anche una ragione di carattere ideologico per la sua militanza come giornalista dell'Unità e, forse, istituzionale, per una resistenza culturale ad associare gioco e leggerezza alla fatica dell'andare a scuola. Da un lato, il ludico, la fantasia, la leggerezza, dall'altra, lo studio, la ragione, l'impegno. Ma è qui che la proposta del nostro sii mostra vincente nel lungo tempo, nel regalarci l'immagine di un'infanzia leggera e impegnata, fantasiosa e razionale, giocosa e competente.

L'interesse attorno al suo progetto educativo, invece, è tutt'altra storia, al punto che noi pensiamo che la sua idea di bambino sia rimasta nell'immaginario di insegnanti e genitori sino ai giorni nostri, quando però intervengono altri artefatti, quelli tecnologici, a complicare la relazione adulto-bambino, la percezione che abbiamo dell'infanzia e la questione educativa. Crediamo che oggi, quell'ideologia dell'infanzia che fu una magnifica invenzione dell'Autore viva ma, ad un tempo, confligga, con quella di un bambino supertecnologico e per ciò stesso competente. Un bambino abilissimo nel manovrare gli strumenti tecnologici di ultima generazione che riceve lo sguardo ammirato e persino riverente degli adulti. Ma, che senza il digitale non sa più giocare, si annoia, disturba.

Lo scorso anno, ero ad una conferenza che un comune del ferrarese mi aveva invitato a tenere per genitori e docenti della scuola primaria. Solo al termine della serata scoprii che c'era un conflitto aperto fra alcune docenti accusate di "voler insegnare ai bambini, dare troppi compiti e letture" e alcuni genitori i quali sostenevano che "ai bambini non bisogna insegnare, che occorre giocare e divertirli perché dalla loro mente scaturisca un sapere giocoso e che, vista la loro destrezza con gli ultimi ritrovati della tecnica, era evidente che essi sono assai più intelligenti degli adulti". Tornavo a casa, un po' amareggiata, quando ho deciso di approfondire le ragioni di questa diatriba che, come ebbi modo di scoprire successivamente, è abbastanza comune. Non si ipotizzava solo che il bambino necessita di un insegnamento giocoso – in questo nulla di nuovo – ma che, di fatto, era già "educato e intelligente" grazie all'abilità mostrata nel destreggiarsi con gli apparati tecnologici di ultima generazione. Nella discussione che ne è seguita e che ho cercato di intavolare in altre occasioni simili ho potuto osservare

che pur non arrivando sempre a questi estremi, in molti genitori permaneva ben radicata un'immagine d'infanzia intelligente, perché abile nella tecnologia, poi, ludica, fantasiosa, irriverente. Per contro, gli insegnati insistono nel denunciare una preoccupante diminuzione di competenze nei rendimenti scolastici, nella capacità di concentrazione, nell'attenzione, nell'esercizio del pensiero astratto, nella creatività (Gramigna e Poletti, 2016; Gramigna, 2018). Come spiegare questa aporia? La nostra ipotesi è che la persistenza di un sapere leggero e facile si è coniugata con una razionalità tecnica che vede della conoscenza i risvolti pragmatici dell'immediatezza e della piacevolezza. La complessità dell'infanzia "fantastica" di un bambino, quello rodariano, che, con l'esercizio del pensiero divergente, doveva farsi padre dell'adulto per cambiare il mondo, si è semplificata in una idea di infanzia tecnologica che è tanto competente da non aver bisogno di imparare molto altro. La natura della fanciullezza, per Rodari, è spontaneamente aperta al sapere, anzi, lo contiene in modo del tutto spontaneo e l'opera della scuola dovrebbe risolversi in una maieutica giocosa. Ma i piccoli protagonisti delle sue opere non disdegnano le discipline scolastiche, semplicemente contestano una didattica noiosa, retriva e reazionaria.

È il caso del piccolo Paolo, nel racconto *In giro per la città* tratto dal libro *Tante storie per giocare* (1971) che, in modo del tutto spontaneo e quasi senza accorgersene, utilizza in modo sapiente la geometria. L'immagine di un'infanzia fantastica e competente si contrappone alla banalità del buonsenso adulto, come emerge, per esempio, da *Il libro dei perché* (2010)

*"Chi va piano non arriva a Milano.  
Can che abbaia strada gaia.  
Chi va con la pecora  
impara a belare.  
Ride bene chi ha tutti i denti.  
Osso di sera cena leggera,  
osso di mattina colazione poverina.  
Il peggior sordo  
è quello che fa finta di sentire.  
Pensa dieci parole  
prima di dirne due sole".*

E così la proposta educativa di Rodari trae ispirazione dall'arte di inventare "storie senza il minimo riferimento alla realtà né al buonsenso" (Rodari, 1973a, p. 49). I grandi sono come il *Vecchio Proverbio* di *Favole al telefono* (2010, p. 68) il cui buon senso retorico e stanco hanno perso ogni relazione con il mondo e soprattutto con quello dei bambini:

*"- Di notte, – sentenziava un Vecchio Proverbio, – tutti i gatti sono bigi.  
- E io son nero, – disse un gatto nero attraversando la strada.  
- E impossibile: i Vecchi Proverbi hanno sempre ragione.  
- Ma io sono nero lo stesso, – ripeté il gatto.  
Per la sorpresa e per l'amezza il Vecchio Proverbio cadde dal tetto e si ruppe una gamba".*

Riteniamo che la fortuna del nostro autore, per certi versi, abbia radicato nell'immaginario adulto questa insanabile dicotomia fra il pensiero divergente bambino che, divertendosi, rivoluzionerà il mondo e quello tecnologico che, senza sforzo, vi si adatterà. Forse dell'infanzia gioiosa del Nostro rimane la leggerezza, ma abbiamo perduto la complessità di una "fantastica" che, senza rinunciare ad

un pizzico di utopia, ha voluto sostituire la grammatica. La razionalità tecnica imperante e pragmatica (Gramigna, 2012) non ha bisogno di giochi di parole, di *non-sense*, di artefatti linguistici surreali. Non è affatto divergente il suo pensiero. Le più recenti ricerche sul tema ci mostrano che le insegnanti dell'asilo nido e della scuola materna hanno una rappresentazione della prima infanzia già fortemente esposta agli schermi digitali e al consumo di videogiochi, filmati, app, alla navigazione web e alla frequentazione dei social, per tempi, a loro avviso, troppo prolungati e spesso senza la supervisione degli adulti" (Parigi, Anichini, Bartolini, 2018, p. 283). Secondo le insegnanti interpellate durante questa indagine la frequentazione dei più piccoli alle tecnologie digitali ridurrebbe notevolmente le occasioni di gioco libero e di socializzazione. Questo fenomeno produrrebbe un rischio per il loro sviluppo cognitivo e affettivo riscontrabile, in base alle osservazioni delle stesse, nell'aumento dei comportamenti problematici, nelle carenze linguistiche e nella scarsa capacità manipolatoria. Sta cambiando l'immagine d'infanzia: la nozione di ludico, categoria importante nella sua determinazione, oggi è legata al concetto di tecnologico, anzi, l'immagine stessa di infanzia si coniuga con quel concetto.

La "fantastica" come tecnica linguistica per incentivare creatività e intelligenza, quella fantastica che però era anche ludica, scherzosa e, in questo senso, sapientemente leggera, ha lasciato il posto ad una visione del *fantasy* come letteratura di consumo che non ha più nulla a che vedere con i libri di Rodari. E intanto, nel mondo letterario infantile, s'affaccia l'estetica del terrore, con il racconto fantastico angoscioso, a declinare tutt'altra visione della fantasia (Marini C., 2003).

## 2. Un'infanzia fantastica

Gianni Rodari inaugura una nuova stagione educativa che vede nell'infanzia una potente occasione di rinnovamento sociale. Nasce un nuovo paradigma dell'infanzia. L'infanzia ha i suoi propri valori che dalla fantasia alla creatività si fanno prospettiva etica e politica.

È il caso della filastrocca *Gli uomini blu* tratta da *I viaggi di Giovannino Perdigiorno* (1995) dove emerge il valore dell'universalismo e dell'uguaglianza di tutti gli uomini. In *La torta in cielo* (1966) uno scienziato si sbaglia nel costruire la bomba atomica e si ritrova fra le mani una grande gustosissima torta; sempre sul tema, nello stesso romanzo, nel capitolo *Il più bell'errore del mondo*, si denuncia il livello di radioattività causato dai test nucleari. Ne *Il libro dei perché* (2011) l'autore immagina il mondo in cui finalmente fiorirà la pace che brillerà come un sole su tutta la terra al punto che persino nel Polo Nord sbocceranno margherite e viole.

Si tratta di una immagine di infanzia che rappresenta una sfida a quell'assetto sociale e antropologico, una condanna di quel tempo storico, una denuncia contro l'educazione conformista. Nella proposta educativa del Nostro, l'infanzia deve essere restituita a sé stessa, alla sua fantastica natura. Di qui, un nuovo linguaggio pedagogico che ha largamente influenzato la percezione sociale dell'infanzia, come testimoniano i numerosissimi saggi critici, articoli e monografie che ne riconoscono l'altissimo valore.

Con Rodari, la struttura moralistico-didascalica<sup>1</sup> della vecchia letteratura per

1 Cfr. *Le Novelle Morali* (1801) di G. Taverna, *Le Letture per fanciulli* (1836) di P. Thouar, *Il Giannetto* (1837) di Alessandro L. Parravicini, *Il giovinetto drizzato alla bontà, al sapere, all'industria* (1838) e *Il buon fanciullo* (1840) di C. Cantù.

l'infanzia viene definitivamente abbandonata alla luce di una rinnovata ideologia dell'infanzia che si contrappone al pensiero adultocentrico e moralistico del passato (Marrone, 2002). L'impostazione statica e rigida dei manuali scolastici, scrivono Boero e De Luca (1992, p. 22) perseguono un intento di "omogeneizzazione sociale e punta a formare l'uomo e il cittadino attraverso la presentazione di una serie infinita di ideali modelli umani portatori di irreprensibili qualità morali e civili". E invece, il nostro autore porta a compimento quel processo innovatore iniziato lentissimamente ai primi del Novecento che lascia ancora intatto un perdurante senso di asfittico moralismo o, con il Fascismo di aperto indottrinamento. Il filone d'avventura<sup>2</sup> si impone prevalentemente all'estero, con l'unica eccezione di Emilio Salgari. Ed è nel secondo dopoguerra che rinasce una nuova tendenza progressista e libertaria della quale Rodari si fa interprete fecondo e originalissimo. Ironia e parodia diventano gli strumenti di denuncia delle difficoltà che il Paese si trovava ad affrontare. Scrive in proposito Bacchetti, (2002, p. 76) "La scrittura rodariana rompe gli schemi letterari tradizionali nella letteratura per l'infanzia che sino allora aveva rinunciato a modellarsi sugli stessi interessi di quella fascia d'età per privilegiare il tono scolasticistico, ed entra così con un carattere, appunto, dichiaratamente antiscolastico nella scuola, imponendo perciò strategie e procedimenti ermeneutici innovativi sia sul piano dell'apprendimento linguistico che dell'avvio alla lettura". E infatti, i libri sono giocattoli e la scuola è il mondo (Rodari, 1992, p. 37):

*C'è una scuola grande come il mondo.  
Ci insegnano maestri, professori,  
avvocati, muratori, televisori, giornali,  
cartelli stradali,  
il sole, i temporali, le stelle.  
Questa scuola è il mondo intero  
quanto è grosso:  
apri gli occhi e anche tu sarai promosso.*

Una scuola che va messa in discussione sino al punto da inventare in *Filastrocche in cielo e in terra* (2001) un maestro che impartisce agli scolari il compito di trovare il perimetro dell'allegria, la superficie della libertà, il volume della felicità.

Rodari elabora la sua fortunatissima *Grammatica della fantasia* (1973a) attorno ad un'idea di infanzia che è tanto gioiosa quanto tormentata dalle angustie pedagogiche dei grandi e, a maggior prova della sua teoria, cita persino il nostro infelicissimo Leopardi (2004) che, è bene ricordare, ha davvero subito un'educazione rigidissima ed estenuante. Altri tempi, e poi, il conte Monaldo non era certo famoso per essere uomo divertente o saggio. Ma, torniamo a noi. La messa in discussione del modello di scuola che si proclama con il movimento del '68 porta l'Autore a riflettere in senso teorico sulla sua esperienza a contatto con bambini e insegnanti. Il libro, sua unica opera apertamente pedagogica e didattica, accoglie e dà voce alle tensioni di quegli anni fatte di dissenso, trasgressione e utopia (Argilli, 1990). Per lo scrittore l'utopia è l'ideale regolativo che guida il processo di liberazione dell'infanzia verso quella creatività che appunto ne sancisce la natura profonda e identitaria. Di più, la creatività bambina rappresenta nella scuola proposta da Rodari un emblema critico di cambiamento e rottura: "ogni bambino che

2 Cfr. *I tre moschettieri* di Dumas, *Viaggio al centro della terra* e *Il giro del mondo in ottanta giorni* di Verne, *L'isola del tesoro* di Stevenson, *Il libro della giungla* di Kipling, *Le avventure di Tom Sawyer* di Mark Twain, *Il richiamo della foresta* di London.

viene in questo mondo, il mondo intero è tutto suo, e non deve pagarlo neanche un soldo, deve soltanto rimboccarsi le maniche, allungare le mani e prenderselo” (Rodari, 2010, p.36).

La sua riflessione ruota attorno alla categoria della creatività, quale principio educativo per una fanciullezza che, a sua volta, si determina in chiave “fantastica”. La grammatica che ci propone è appunto una fantastica che gioca con le parole per inventare, trasformare o “sbagliare” le storie, attraverso stratagemmi tecnici come il “binomio fantastico”, il “prefisso arbitrario”, l’“errore creativo”. Il linguaggio si apre a tutti gli usi per tutte le persone e, a partire dalla concretezza delle piccole cose, si svela alla creatività (Califano, 1998, p. 35). Lo stesso Rodari lo chiarisce bene ne *Il libro dei perché* (2011 p. 93): “Non è vero che siano parole stupide: sono vecchie cantilene. Filastrocche scherzose, spesso piene di fantasia, anche se povere di significato. Le parole in questo caso non sono importanti: è la regola del gioco, quella che conta. E tu sai che se la conta si fermerà su di te, ubbidirai senza discutere. Se non si accetta la regola è inutile giocare, anzi, diventa impossibile”.

Qui, la fantasia è posta come una sorta di tecnica della razionalità in grado di svelare lo straordinario potenziale immaginativo dei bambini (De Luca, 1983, 1991). La creatività bambina alimenta un pensiero divergente che, a sua volta, porta ad un modo anticonvenzionale di osservare la realtà. Ne è un esempio il raccontino *Tante domande di Favole al telefono* (2010, p. 92):

*“C’era una volta un bambino che faceva tante domande, e questo non è certamente un male, anzi è un bene. Ma alle domande di quel bambino era difficile dare risposta.*

*Per esempio, egli domandava: - Perché i cassetti hanno i tavoli?*

*La gente lo guardava, e magari rispondeva: - I cassetti servono per metterci le posate.*

*- Lo so a che cosa servono i cassetti, ma non so perché i cassetti hanno i tavoli.*

*La gente crollava il capo e tirava via. Un’altra volta lui domandava:*

*- Perché le code hanno i pesci? Oppure: - Perché i baffi hanno i gatti?”.*

In tal modo, nella proposta educativa dell’Autore, la mente del bambino, che pure è una mente competente, va stimolata in un equilibrio che appare ludico ma che è anche politico, fra libertà e dissenso. Scrive in proposito Argilli (1990, p.64) “Con questa scelta umana e artistica, ma anche ideologica (intendendo per ideologia una concezione del mondo), Rodari ha coniugato poesia e ideologia nelle forme più fantasiose, rivelando ai bambini un inedito modo di guardare con gli occhi della fantasia il mondo, la società, la vita quotidiana”.

Un esempio è la poesia *La tradotta* (2011, p.125) che ironica e giocosa dà voce al suo ineshausto antimilitarismo:

*“Cosa canta il soldato, soldatino,  
dondolando, dondolando gli scarponi,  
seduto con le gambe ciondoloni  
sulla tradotta che parte da Torino?*

*Macchinista del vapore,  
metti l’olio agli stantuffi,  
della guerra siamo stufi  
e a casa nostra vogliamo andà  
Soldatino, canta canta:  
cavalli otto, uomini quaranta”*

Infatti la pedagogia del Nostro è in realtà un’antropologia della formazione che vede nel bambino l’occasione di un progetto di cambiamento radicale. Il futuro è bambino, all’adulto deve solo essere impedito di contrastarlo. Il cuore della questione è nell’equazione che assimila la creatività e la curiosità al pensiero di-

vergente, là dove quest'ultimo è proprio il contrario della cifra educativa adulta, mentre la prima – s'è detto – è l'identità profonda della fanciullezza. Un esempio emblematico è *La strada che non andava in nessun posto*, della raccolta *Favola al telefono* (2010, p. 62):

*Quella strada lì? Non va in nessun posto. È inutile camminarci.  
E fin dove arriva?  
Non arriva da nessuna parte.  
Ma allora perché l'hanno fatta?  
Non l'ha fatta nessuno, è sempre stata lì  
Ma nessuno è mai andato a vedere?  
Sei una bella testa dura: se ti diciamo che non c'è niente da vedere...  
Non potete saperlo se non ci siete mai stati.*

Ecco che, come scrive Bacchetti (2002, p. 79) “Il bambino della ragione per Rodari diventa il bambino in possesso di una cognitività più complessa e ricca, che fa perno sull'immaginazione produttiva”. Questo bambino non si adatta al mondo, il suo modo di pensare, lasciato alla sua stessa spontaneità e anzi sollecitato nelle sue caratteristiche “divergenti” lo cambierà. È interessante l'epistemologia del Nostro. Perché è da una forma del pensare e dalla relativa conoscenza che tale forma costruisce, organizza e divulga che si realizzerà la meravigliosa utopia di rendere il mondo un posto migliore dove abitare. E sarà una rivoluzione gioiosa perché anche la gioia è una cifra di definizione del nuovo paradigma dell'infanzia, insieme alla leggerezza.

Insomma, l'età più bella è quella dei bambini, età gioiosa e creativa, è il tempo in cui i piccoli inventano liberamente le storie più divertenti, escogitano “trovate” inedite. Il tempo in cui si comincerà a cambiare il mondo, perché l'infanzia non è solo l'età bella è anche l'età eroica. È sufficiente trovare un “binomio fantastico”, due parole che, per caso capitano accanto, si liberano del loro significato quotidiano, “spaesate ed estraniare” e, come per magia, nasce una storia. Un espediente semplice semplice, quasi banale, perché tutto è nella mente del bambino in attesa di uscire per raccontare un modo nuovo leggere la realtà. La sua fantasia è come una “esplosione” che utilizza in modo sapiente “embrioni di logica”, i quali, tuttavia, non disdegnano il *non-sense* (Massini, 2011). Ecco che la creatività bambina significa, per il Nostro, stabilire una relazione attiva con la realtà. Attiva e divertente, che è un altro attributo di questa infanzia benedetta; la noia è altrove, fra i meandri della mente adulta. I grandi entrano nella realtà e nella conoscenza “dalla porta”, invece, i piccoli, cosa fanno? Saltano attraverso la finestra, ed è per questo che si divertono. E ancor di più si divertono quando affrontano problemi più grandi di loro, che, sottolinea l'autore, è l'unico modo di crescere e, “non c'è dubbio” che essi vogliano crescere, ma non vogliono diventare come i grandi. E quindi, per andare incontro alle vere esigenze formative dei bambini, ovvero per educarli senza forzare la loro mente fantasiosa e divertita un buon suggerimento è quello di “deformare” le parole. Ed è così che in *Favole al telefono* (2010) un banale attaccapanni diventa un “staccapanni” che è utilissimo, non ad appendere i panni, bensì, appunto a staccarli. Già, ma prima allora, quando li abbiamo appesi, si chiamava attaccapanni? Rodari non ci risponde, ma ci rimanda all'utopia, perché lo “staccapanni” diviene un pretesto per inventare un paese nel quale si regalano i cappotti a tutti, soprattutto a quanti non hanno il denaro per comprarseli. Anche lo “stemperino” ha una sua utilità perché invece di fare le punte alle matite serve a farle ricrescere, la macchina “sfotografica” invece fa delle caricature, lo “scanone” disfa la guerra.

Trasferire l'utopico – utile quanto il senso critico – alla fantasia è un ulteriore suggerimento educativo che l'autore ci offre con la sua poetica dell'assurdo, surreale e immaginifica. E, a proposito di suggerimenti, poco oltre cita un "discompito", cioè un compito che non è necessario eseguire, ma anzi bisogna "fare a pezzi". E qui si capisce perché "L'ago di Garda" non è una tragedia, ma anzi, l'occasione di un nuovo gioco, e infatti, l'autore si chiede: dove si specchierà la Luna? Nella cruna, perché nella punta rischia di pungersi il naso. Sempre in *Favole al telefono* (2010 p. 31), Rodari a sostituire la noia delle classiche tabelline, ne propone una in rima:

*"tre per uno Trento e Belluno  
tre per due bistecca di bue  
tre per tre latte e caffè  
tre per quattro cioccolato  
tre per cinque malelingue  
tre per sei patrizi e plebei  
tre per sette torta a fette  
tre per otto piselli e risotto  
tre per nove scarpe nuove  
tre per dieci pasta e ceci".*

L'immagine di scuola che ne esce è rivoluzionata: occorre uscire dalla più consolidate consuetudini, sfuggire al senso comune, cercare la giustizia sociale, perché è questa la missione dei bambini. Ci verrebbe da osservare che se il pensiero è divergente la scuola è una "discuola", il che non significa che dobbiamo eliminarla. No, dobbiamo cambiarla per assecondare la mente bambina, per sollecitarne il pensiero, per stravolgere la logica pur senza mai abbandonarla. Allora non deve stupire che l'errore ortografico sia l'inizio di un nuovo gioco. L'errore non è più sinonimo di ignoranza, perché in realtà rappresenta "una creazione autonoma", un prezioso "allenamento dell'immaginazione", una meravigliosa "possibilità dell'assurdo" con la quale gli scolari si accingono a "conquistare la realtà". Il bambino non interpreta la realtà, la conquista, perché la conoscenza è per lui un'avventura, un'esplorazione misteriosa in un mondo di figure indecifrabili. Per il nostro, conoscere è trasformare e trasformare è rendere il mondo più equo, eliminare la guerra, la povertà, l'inquinamento.

Ancora un esempio di pensiero divergente da *Favole al telefono* (2010, p. 148): tanta è l'arroganza moralistica degli adulti che un bambino viene processato per aver offeso lo zio, in che modo? Con un errore di grammatica!

*"GIUDICE Imputato, alzatevi! Come vi chiamate? IMPUTATO Rossi Alberto, nipote di Rossi Pio. GIUDICE Conosco il signor Rossi Pio: ottima persona sotto tutti i punti di vista. Di che cosa siete accusato? PUBBLICO MINISTERO Per l'ap-punto, signor Giudice, l'imputato è accusato di avere gravemente offeso suo zio. Si figuri che in un tema in classe ha scritto: «Lo zio è il padre dei vizi!»! LO ZIO Capisce? E non sono nemmeno sposato! PUBBLICO MINISTERO I testimoni sono tutti concordi: il signor zio è un modello di virtù. Non beve, non fuma, non esce la sera, non gioca al totocalcio, non consuma i tacchi delle scarpe, non si asciuga i piedi nell'asciugamano delle mani, non prende il sale con le dita, non si mette le dita nel naso, non ficca il naso negli affari altrui".*

Allora, per conoscere veramente, il bambino deve divertirsi, ricercare e sorprendersi. Già, uno stratagemma per sorprendere è, per esempio, "sbagliare le storie" e il consueto Cappuccetto, diventa magicamente Giallo e i ruoli di lupi, orchidee, streghe e nonnine si prestano a infinite variazioni, compresa quella del "ro-

vesciamento” di significati che consente alla piccola Cappuccetto di diventare ben più feroce del mite lupo. Ma ci sono anche le “insalate di favole” dove i personaggi di una storia passano ad un’altra o si ritrovano tutti quanti in una ancora differente. Oppure, le operazioni “a ricalco” con cui ricavare nuove favole dalle vecchie: come in un sapiente lavoro di *bricolage*. Fiabe e favole rappresentano un punto di partenza per giungere a nuovi esiti letterari sul versante educativo e per stravolgere la vecchia scuola noiosa, adultocentrica, retorica.

Di più: mettono il dito sulle tante piaghe create dalla stupidità dei grandi. È il caso della denuncia ecologica del racconto *I misteri di Venezia*, tratta dalla raccolta *Novelle fatte a macchina* (1973b). Si narra dei gatti di Venezia, che, per non inquinare i canali scendono tutti in una cantina a fare pipì. Non sappiamo nulla del proprietario della suddetta cantina, ma forse era un inquinatore ostinato. Insomma, gli esempi si moltiplicano a denunciare, con leggera ironia, l’indifferenza con cui si producono i rifiuti, con cui si guarda agli alberi che, a causa delle piogge acide, si ammalano, al caos provocato dal traffico stradale, e l’inquinamento acustico, ecc.

### 3. Il bambino tecnologico

È difficile parlare dell’infanzia di oggi e della sua immagine sociale perché, semplicemente, è difficile osservare criticamente il proprio tempo, analizzarne le direttrici. Difficile, ma non impossibile. Crediamo che una categoria per compiere questo difficile esercizio sia quella della tecnologia. La tecnologia oggi diviene una sorta di matrice totale non solo nei criteri di giudizio e dunque di valore del sociale, ma anche nei processi di determinazione delle identità, soprattutto nei più giovani. Le prassi di consumo che si attivano intervengono massicciamente nei processi di costruzione dell’identità personale, a partire dai primi anni.

Le nuove tecnologie della comunicazione offrono uno spazio che ai bambini di oggi appare infinito, affascinante, di enorme interesse tanto sul piano della socializzazione *on line*, come su quello ludico. Di fatto, esse giungono ad essere un elemento strutturale dell’identità bambina. Infine, esse assumono sempre più una rilevanza economica e persino antropologica, dal momento che forgiavano con un nuovo tipo di umanità, una diversa percezione sociale dell’infanzia. Assistiamo al sorgere di differenti mentalità, modelli di pensiero inediti. Sono cambiati i concetti di tempo e di spazio: da un lato i bambini assistono ad una velocizzazione delle esperienze che solo pochi decenni fa era impensabile, dall’altro si dilata il loro campo d’azione. Ed è sul web, nella comunità virtuale, che cercano gli strumenti per costruire la propria identità.

L’uso continuato e massiccio delle nuove tecnologie digitali aiuta bambini e ragazzi ad acquisire abilità concrete, come la destrezza, a muoversi su di uno schermo digitale, ma ostacola la metacognitività. Questo accade quando, come spesso avviene, la fruizione dei nuovi apparati non è supportata da parte di genitori e insegnanti di sostegno pedagogico e consapevolezza epistemologica. In breve, molto spesso e soprattutto in famiglia, gli adulti sono “ammirati” dalla destrezza tecnologica con cui si muovono i ragazzini e non si preoccupano del pensiero che quella destrezza agisce o inibisce. La situazione peggiora quando la fruizione diventa una dipendenza, la quale se non è generalizzabile rimane tuttavia indicativa di una tendenza. Naturalmente qui parliamo di abuso, perché un uso intelligente è senza dubbio una grande opportunità di conoscenza, di autonomia, di socialità e di creatività. Ma un utilizzo intelligente presuppone, da parte della scuola, la capacità di creare percorsi formativi metacognitivi transdisciplinari

o, forse, postdisciplinari che vanno ben oltre l'alfabetizzazione digitale. Il fascino che gli apparati tecnologici esercita sui bambini anche piccoli deriva da quella che Jerome Bruner (1971) definì la rappresentazione enattiva, ovvero la facilità con cui i più piccoli associano, definiscono e classificano gli oggetti in base alla loro funzione. Il mondo tecnologico è stimolante, piacevole, offre gratificazioni facili e immediate.

Ecco che la proposta educativa di aiutare i più piccoli ad allenarsi anche ad un pensiero divergente e, in tal modo, affinare le abilità logico-linguistiche è oggi di sicura attualità. È vero che il pensiero divergente aiuta a riorganizzare i campi interpretativi, a mettere in relazione elementi altrimenti considerati estranei fra loro, a conquistare un senso critico della realtà.

Pensiamo che l'idea di un bambino autonomo e, grazie alla sua abilità digital-tecnologica, supercompetente, rechi una traccia di quel bambino *ludens* "padre dell'uomo nuovo" che avrebbe dato il suo contributo nel portare "la fantasia al potere". La nostra ipotesi è che quel bambini rivoluzionario, innovatore, fantasioso e, in molti sensi, competente rimane nelle rassicuranti convinzioni degli adulti di oggi, commossi dalla facilità con cui i propri figli accedono al computer, o in quelle di molti insegnanti che con la robotica educativa si sono guadagnati la loro patente di modernità (Gramigna e Poletti, 2016).

Secondo Pietro Greco (2010, p.VI) "la grande intuizione (forse la più grande) che ha avuto Gianni Rodari nel reinventare la grammatica della fantasia e nell'utilizzare gli antichi strumenti – la favola, la filastrocca – per raccontare ai bambini (e agli adulti) non solo e non tanto il mondo nuovo in cui ci hanno sbarcato la scienza e la tecnologia, ma il nuovo modo di pensare il mondo nell'era della scienza e della tecnologia".

Noi abbiamo l'impressione che i nostri ragazzi non siano attrezzati per comprendere un mondo tecnologico che pure rapisce la loro attenzione e non sono attrezzati perché non hanno avuto il tempo di coltivare un pensiero divergente. L'immagine sociale del dover essere è quella di una scuola al passo con i tempi, che offre le risposte giuste al mondo del mercato, che parla inglese e che non perde tempo. Rodari invece esaltava Giovannino che di cognome faceva Perdi-tempo e intanto pensava ad una scuola che cambiasse i tempi grazie alla fantasia dei suoi giovani protagonisti. Una bellissima utopia.

Prima della crisi economica, che esordì nel 2007, un politico dichiarava pomposamente il suo ideale di scuola; l'ideale dalle tre i: impresa, internet e inglese. Gli anni successivi non hanno scalfito questa idea semplicistica, che tuttavia ha consolato gli animi di nonni e genitori (Anichini e Bartolini, 2018; Brito, 2016) circa la superintelligenza dei loro prodigiosi bambini i quali, almeno, con la seconda i, se la cavano piuttosto bene. Gli insegnanti sono più critici e, più sono critici, più sono contestati, come quel genitore dello scorso anno che sosteneva l'inutilità dell'insegnamento e che a questo fine aveva denunciato l'insegnante rea di aver dato solo un nove alla sua bambina che invece, a suo giudizio, meritava un dieci. Perché? Gli chiesi. "Perché con il computer è meglio di un ingegnere, meglio della sua maestra e del sottoscritto".

Allora crediamo di poter affermare che, pur senza giungere a questi estremi, nell'immaginario adulto, i bambini di oggi hanno ereditato dall'icona rodariana quella leggerezza che si scambia facilmente per disimpegno. I piccoli del nostro tempo non cambieranno il mondo, e pertanto non hanno bisogno di un pensiero divergente. Anzi, a ben vedere, la razionalità tecnica, confusa con il facile "smettamento", li vedrebbe competenti più dei grandi che li dovrebbero educare, ed è proprio la tecnica che tanto li seduce a suggerire che non c'è proprio nessun bisogno di cambiare le cose né tantomeno di pensare in modo divergente.

#### 4. Conclusioni

In omaggio all'Autore vorremo concludere queste poche riflessioni cogliendo nella sua proposta educativa l'arte di "sbagliare le storie" (Rodari, 2016) proprio al fine di coltivare il pensiero divergente. Perché? Per punzecchiare come farebbe il famoso tafano socratico quello convergente. Per sollecitarne una dialettica e per immaginare un uso creativo, estetico, lento e inutile della ragione tecnica. A sbagliare le storie non è solo un racconto, ma è in sé proposta di un'attività ludica, è gioco, dissacrante che ha risvolti formativi sia nel versante linguistico-cognitivo, sia in quello epistemologico perché induce a nuovi interrogativi sulla natura della conoscenza. Forse semplificando, come esempio, potremmo sostenere che il pensiero divergente è proprio il contrario di quello che si agisce con un utilizzo poco consapevole dei nuovi apparati tecnologici. La motivazione risiede nel fatto che il pensiero divergente, quello, per esempio che nella storia di Cappuccetto giallo, capovolgendo la sacralità dell'arcinota Cappuccetto rosso, non incontra un lupo, ma una giraffa e non va a trovare la nonna, una zia ecc.. Bene in tutto questo il bambino impara, come un *bricoleur*, a utilizzare in modo creativo vecchi elementi combinandoli in modo nuovo e con esiti imprevedibili. A cosa serve tutto ciò? È la metacognizione, serve a costruire un pensiero competente, creativo e soprattutto autonomo. Crediamo che una conoscenza metacognitiva rappresenti una risposta indispensabile a queste problematiche educative. Tutto ciò implica la capacità di individuare le costanti fra processi affini e di tenere sotto controllo le fasi fondamentali di un percorso conoscitivo. La metacognitività utilizza contenuti, metodi, strategie, categorie vecchie in modo nuovo, recuperandone alcuni elementi salienti per inventare nuove strumentazioni euristiche. È la base ineludibile per una personalizzazione dei talenti (Margiotta, 2011). Ma anche i giochi digitali possono prestarsi a questo fine, se si coltiva, appunto una competenza metacognitiva. Ecco è qui che la scuola dovrebbe agire. Non nel proibire l'utilizzo delle nuove tecnologie ma nel promuoverne un utilizzo consapevole, creativo e "divergente". I nuovi apparati digitali possono rappresentare straordinarie occasioni di crescita.

Il bambino, nonostante la sua notevole destrezza con lo *smartphone* di mamma, ha bisogno di diventare competente. Non è sufficiente saper smanettare e nemmeno cercare su internet i compiti da copiare. Secondo Jacob (1978) la conoscenza e il pensiero che la anima sono costruiti su miliardi di osservazioni, spesso parcellizzate, che convergono nell'emergere di un apprendimento, di una innovazione o di nuovi paradigmi.

I creativi, gli innovatori, gli scopritori assomigliano più a dei *bricoleurs* che a degli ingegneri. Maestri e allievi dovrebbero essere complici in questo gioco di costruzioni che utilizza contenuti, metodi, strategie, approcci vecchi per convertirli in competenze nuove o parzialmente nuove.

Aveva ragione Rodari quando, implicitamente, sosteneva che l'educazione non deve limitarsi a stare al passo con il mondo; deve cambiarlo. Ma per cambiarlo i nostri piccoli eroi devono essere aiutati a costruire gli strumenti culturali, intellettuali e metodologici per comprenderlo. La competenza al linguaggio digitale e ai suoi meravigliosi media non si risolve nel veloce "smanettamento" con cui i ragazzi, sempre più annoiati, si connettono al mondo della rete, bensì implica la loro conoscenza profonda. Tale conoscenza non può limitarsi alla destrezza digitale, ha bisogno di esercitare un pensiero complesso, connettivo e creativo. Un pensiero divergente, per esempio.

## Riferimenti bibliografici

- Anichini, A., & Bartolini, R. (2018). Nuove tecnologie e bambini tra credenze e ricerca. In C. Di Bari & A. Mariani (a cura di). *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp. 87-100), Roma: Anicia.
- Antonietti, A. (2011). *La creatività si impara*. Milano: Giunti.
- Argilli, M. (1990). *Gianni Rodari*. Torino: Einaudi.
- Asor Rosa, A. (1993). *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia, in Le provocazioni della fantasia*, AA.VV. Roma: Editori Riuniti.
- Bini G. (2000). Gianni Rodari vent'anni dopo. *Insegnare*, 3.
- Boero, P. e De Luca, C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari, Laterza.
- Boero, P. (2000). Per Rodari. *Insegnare*, 3.
- Boero, P. (1992). *Una storia tante storie. Guida all'opera di Rodari*. Torino: Einaudi.
- Brito, R. (2016). «Who Taught You How To Play? », «i Did!»: Digital Practices and Skills of Children Under 6. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 7(2), 281-302.
- Bruner, J. (1971). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo* (1968). Roma: Armando.
- Califano, F. (1998). *Lo specchio fantastico*. Trieste: EL.
- Cambi, F. (2002). *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Catarsi, E., (a cura di) (2002). *Gianni Rodari e La letteratura per l'Infanzia*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- De Luca, C. (1991). (a cura di), *Gianni Rodari. La gaia scienza della fantasia*. Catanzaro: Abramo.
- De Luca, C. (1983). (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione*. Bergamo: Iuvenilia.
- De Mauro, T. (1980/1998). "Gianni Rodari: perché è stato tanto ignorato". *L'Unità* 16 aprile. Poi 1998 in *Prima persona singolare passato prossimo indicativo*, 9–12. Roma: Bulzoni.
- Gramigna, A. e Poletti, G. (2016). Un Robot a scuola. Epistemologia ed esperienza. *Formazione & Insegnamento*, 3, 447-460.
- Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Milano: Unicopli.
- Gramigna, A. (2018). RoboticaMente: metacognizione e innovazione nella scuola dei talenti. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 2, 305-320.
- Greco, P. (2010). *La scienza nell'opera di Gianni Rodari*. Milano: Springer.
- Jacob, F. (1978). *Evoluzione e bricolage*. Torino: Einaudi.
- Leopardi, G. (2004). *Lo zibaldone* (1823). Milano: Mondadori.
- Malerba, L. (1983). "Introduzione". In Rodari, G. *Favole al telefono*. Torino: Einaudi (Lecture per la scuola media / 67). V–XI, 1983.
- Margiotta, U., (2011). The structure of cognitive modifiability: a new deal for education in the XXI age. In Margiotta, U. (a cura di). *The Changing mind, from neural plasticity to cognitive modifiability* (pp.317- 353). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Marini, C. (2003). *Il fantastico. Frontiera della letteratura per l'infanzia*. Urbino: Quattroventi.
- Marrone, G. (2002). *Storie e generi della letteratura per l'infanzia*. Roma: Armando.
- Massini, G. (2011). *La poetica di Rodari – Utopia del folklore e nonsense*. Roma: Carrocci.
- Parigi, L., Anichini, A., Bartolini, R. (2018). Per un'immagine di tecnologia: narrazione e approccio agli strumenti digitali nella scuola dell'infanzia. *Media Education. Studi e Ricerche*, 9. Trento: Erikson.

## Fonti

- Rodari G. (1971). *Tante storie per giocare*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1966). *La torta in cielo*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1973a). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1973b). *Novelle fatte a macchina*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1979). *Lettera ai bambini*, da "Parole per giocare". Firenze: Manzuoli.
- Rodari G. (1992). *Scuola di fantasia*, a cura di C. De Luca, introduzione di M. Lodi. Roma: Editori Riuniti.

- Rodari G. (1995). *I viaggi di Giovannino Perdigiorno* (1973). Torino: Einaudi.
- Rodari G. (2010). *Favole al telefono*. (1962 I edizione). Torino: Einaudi.
- Rodari G. (2011) *Il libro dei perché* (1950) . Torino: Einaudi.
- Rodari G. (2011). *Filastrocche in cielo e in terra* (1960 I edizione). Torino: Einaudi.
- Rodari G. (2016). *A sbagliare le storie*. Trieste: Emme.



# Educare alla cittadinanza oggi: il contributo della pedagogia nella costruzione di un welfare di sostegno alla persona

## Educating to citizenship presently: the contribution of pedagogy in the construction of a welfare support to the person

---

Vito Balzano

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

---

### ABSTRACT

Is it possible to educate to citizenship? Above and more often, in recent times, we are wondering about the possibility of building educational paths that aim at the development of civic sense in today's citizen, but also in the subject who will be the protagonist of the community of the future. In the suspended time (Corsi, 2020), relationships, with their complex and liquid structures, are most undermined; the idea of being able to be actors of oneself, slips into the dangerous abyss of conspiracy, of the inability to discern the reality of the facts, praising a sick democracy. The citizen struggles in the search for a wellbeing that is not based on certainties but is continuously under scrutiny, unable to build welfare paths to support the person. This contribution tries to respond to these difficulties, typical of pedagogy, recalling the importance and indispensability of a school that is a training ground for citizenship education.

È possibile educare alla cittadinanza? Sempre più spesso, negli ultimi tempi, ci si interroga sulla possibilità di costruire percorsi di educazione che mirino allo sviluppo del senso civico nel cittadino dell'oggi, ma anche nel soggetto che sarà protagonista della comunità del futuro. Nel tempo sospeso (Corsi, 2020), ad essere minate maggiormente sono le relazioni, con le loro strutture complesse e liquide; l'idea di poter essere attori di sé stessi, scivola nel pericoloso baratro del complottismo, dell'incapacità di discernere la realtà dei fatti, inneggiando a una democrazia malata. Il cittadino fatica nella ricerca di un benessere che non poggia su certezze ma è continuamente sotto esame, incapace di costruire percorsi di welfare di sostegno alla persona. Il presente contributo prova a rispondere a queste urgenze, proprie della pedagogia, richiamando l'importanza e l'imprescindibilità di una scuola che sia palestra di educazione alla cittadinanza.

### KEYWORDS

Education, Welfare, Person, Support, Citizenship.  
Educazione, Welfare, Persona, Sostegno, Cittadinanza.

## 1. Premesse per una nuova idea di educazione alla cittadinanza democratica

L'educazione alla cittadinanza – o educazione civica – ha una lunga storia e un percorso travagliato in tutti i paesi d'Europa; in questo contesto, infatti, la *citizenship education* è considerata centrale dal punto di vista degli obiettivi della scuola e si presenta con denominazioni diverse ma caratteristiche molto simili: tutti gli Stati membri si dichiarano convinti che l'educazione dei cittadini europei sia garanzia di stabilità democratica (Conseil de l'Europe, 2005). L'idea di stabilire una nuova relazione tra l'educazione e le conoscenze, le capacità e i valori sta alla base di un nuovo processo di educazione alla cittadinanza in chiave democratica. Le fasi iniziali coincidono con l'esame delle capacità e delle conoscenze che consentono agli studenti di costruire un mondo pacifico, giusto e sostenibile e le mappe a ritroso lungo i percorsi curriculari che li aiutano a sviluppare tali capacità. Per creare insieme un nuovo "contratto sociale per l'istruzione" (UNESCO 2021, p. 64), dobbiamo pensare ai curricula come molto più di una griglia di materie scolastiche. Le domande curriculari devono essere inquadrare in relazione alla costruzione di competenze e di due processi vitali che sono sempre presenti nell'educazione: l'acquisizione della conoscenza come parte del patrimonio comune dell'umanità e la creazione collettiva di nuove conoscenze e nuovi mondi.

Ancora oggi ci ritroviamo ad elaborare politiche e strategie per fare spazio all'educazione alla *cittadinanza democratica* nel curriculum, sotto forma di istruzione o educazione civica, in alcuni stati a dominante giuridica, in altri sociale o politica. I curricula nazionali, quindi, sia pure in varie forme, promuovono la conoscenza di base del sistema democratico; eppure, altrettanto unanimemente si rileva che il suo posto nel curriculum scolastico, e quindi nella realtà dei fatti, sia insufficiente e il suo ruolo secondario. Tendenze e teorie cedono il passo a cosa e come insegnare e imparare; i processi di apprendimento possono essere inquadrati come incentrati sul bambino o sul soggetto, centrati sullo studente o sull'insegnante. La conoscenza può essere classificata come accademica o applicata, scientifica o umanista, generalista o specializzata. Ogni approccio, però, ha qualcosa da offrire, sono necessari nuovi paradigmi e prospettive per riflettere la maggiore complessità delle interazioni della conoscenza con il mondo. Gli educatori dovrebbero avvicinarsi all'acquisizione della conoscenza chiedendosi contemporaneamente: cosa dovrebbe essere appreso e cosa dovrebbe essere disimparato? Questa è una domanda particolarmente importante in questo momento critico in cui il paradigma *mainstream* dello sviluppo e della crescita economica deve essere ripensato alla luce della crisi globale. La padronanza dei contenuti non ha bisogno di competere con l'applicazione, le competenze o lo sviluppo di capacità; invece, le conoscenze e le abilità fondamentali possono intrecciarsi e completarsi a vicenda. Da alcuni decenni ormai, i dibattiti curriculari hanno oscillato tra conoscenza e competenze dei contenuti. I tempi sono maturi per configurare un nuovo insieme di dinamiche che supporti un forte approccio alla conoscenza senza rinunciare a ciò che è stato acquisito dagli approcci basati su progetti e problemi, ad esempio, in termini di uno stretto dialogo con i problemi contemporanei e rendendo l'apprendimento curricolare rilevante per gli studenti.

Le democrazie attuali, però, attraversano passaggi estremamente difficili, caratterizzati da crisi a tutti i livelli, e in particolare dalla *crisi della rappresentanza*. Con questo termine si intende non solo la crisi di *fiducia* da parte dei cittadini nei propri rappresentanti eletti, ma anche la *polverizzazione* della "società complessa" fatta di tante *persone*, l'una diversa dall'altra, dove sono meno i corpi intermedi credibili che ne interpretino i bisogni. Il nostro tempo è caratterizzato

dalla ricerca della razionalità, eredità del mondo moderno, bilanciata tuttavia da una prepotente affermazione del singolo. L'azione umana è fortemente orientata verso la scienza e la tecnica, che tendono a standardizzare i processi, anche sociali; il protagonismo del soggetto e dell'identità impone, invece, la dimensione del piacere, dell'autorealizzazione, del desiderio (Santerini, 2019, p. 27). Smarriti nel mondo globale, siamo alla ricerca di certezze e di una razionalità strumentale, ispirata a criteri di obiettività: da qui l'enfasi sull'idea di progetto e di valutazione, attraverso cui cerchiamo di controllare una realtà che ci sfugge. La libertà di scelta, di movimento, di autonomia e di affiliazione del singolo costituisce un tesoro irrinunciabile che caratterizza la nostra epoca, ma esso provoca anche effetti ambivalenti. Da un lato, siamo di fronte ad un problema fondamentale della modernità, l'individualismo, inteso non in senso morale o critico, bensì come la centralità della persona, con i suoi bisogni e le sue caratteristiche, rispetto alla collettività. Si può parlare, in questo senso, di *singularità*, cioè di sforzo e tensione perché tutto sia su misura per il soggetto. La libertà di essere sé stessi, di seguire le proprie aspirazioni e realizzare i propri progetti senza vincoli si accompagna al desiderio di autenticità, nel senso di corrispondenza tra sentimenti, scelte personali e ruoli sociali. Viviamo in una "società in polvere" che deve essere ascoltata e narrata dando seguito alle singole storie di ognuno, da reinserire in una storia collettiva. Il problema più serio di questa "malattia senile della democrazia" (Revelli, 2017), dunque, è nell'antipluralismo, nel voler essere i soli a rappresentare il popolo autentico, che invece è soltanto un'astrazione mitica. Ancor più inquietante è il fatto che in alcune forme del cosiddetto populismo esiste una spinta a invocare la proclamata "volontà del popolo" per cambiare l'ordine stabilito, far tacere l'opposizione e indebolire i contro poteri delle istituzioni democratiche che fanno da barriera. Nel secondo dopoguerra, infatti, l'Unione Europea ha costruito faticosamente le basi della *democrazia* che oggi occorre difendere: istituzioni comunitarie che limitano l'espansione nazionalista; imparzialità e indipendenza del potere giudiziario; libertà di parola e di stampa; e non ultimo lo strumento dell'*educazione alla cittadinanza*. Come categoria teorica la *democrazia* è suscettibile di almeno due usi diversi: l'uno descrittivo, l'altro valutativo. Il primo è volto a individuare i tratti essenziali della democrazia, il secondo è invece teso a giudicare circa la sua preferibilità. Dal punto di vista descrittivo, la democrazia si pone come forma di governo e il suo significato si definisce perciò entro la sistematica di tali forme. Nell'antichità, il criterio era quello del numero di soggetti che esercitavano il potere, per cui tale sistematica comprendeva: la monarchia (il governo di uno solo), l'aristocrazia (il governo di pochi) e la democrazia (il governo dei molti, del popolo). Il significato originario di democrazia è perciò quello di governo del popolo. Veniamo adesso al punto di vista valutativo, che riguarda l'interrogativo circa la preferibilità della democrazia rispetto ad altre forme di governo e le sue eventuali ragioni. A questo proposito, A. Sen identifica nella democrazia il contesto sociopolitico più adeguato allo sviluppo umano, in quanto in grado di promuovere libertà sostanziali e non meramente formali (2020, p. 126). I caratteri fondamentali della democrazia hanno implicazioni capaci di espandere le libertà e con esse le possibilità di crescita dell'essere umano. Tra tali implicazioni si possono citare: lo spirito del dialogo, la tolleranza, l'apertura alla diversità, lo spirito inclusivo ed egualitario, lo spirito di solidarietà. Tutti questi aspetti fanno di un paese democratico un luogo dove le prospettive di sviluppo dell'uomo sono decisamente migliori. Si richiama in tal modo la fondamentale lezione di J. Dewey: la democrazia non è solo una forma di governo, bensì è prima di tutto un modo di vita associata, la cui preferibilità deriva dal fatto che la crescita degli esseri umani

si compie veramente e al più alto grado solo quando essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono (1992, p. 45). Per Dewey, come per Sen, la democrazia rappresenta dunque il presupposto per lo sviluppo umano, una imprescindibile necessità che viene evidenziata oggi anche da un punto di vista politico-giuridico, con la legge n. 92 del 20 agosto 2019, che di fatto istituisce l'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica obbligatoria in tutti gli ordini di scuola a partire dall'anno scolastico 2020/2021, una decisione che va a modificare l'insegnamento di cittadinanza e costituzione introdotto nel 2008 con l'obiettivo di formare cittadini responsabili e attivi e promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri<sup>1</sup>.

## 2. Curare l'insicurezza per sostenere il cittadino di oggi

Tra le caratteristiche più evidenti delle politiche populiste vi è anche la ricerca del nemico estraneo, fuori dei confini o immigrato, che induce a coltivare, anziché rassicurare, le paure e le insicurezze delle persone. Una percezione di insicurezza che si trasforma in elemento portante nella costruzione del cittadino moderno e che trova terreno fertile nell'ultimo gradino della scala sociale, lì dove è sceso il soggetto medio per confrontarsi, e quindi sfidarsi, con il richiedente asilo che bussava alla propria porta. Il futuro, però, si manifesta come un quadro astratto, privo di stravolgimenti, tutto omogeneizzato verso quelle che Bauman definisce vite frammentate, vissute episodicamente, in una serie di eventi privi di connessione: l'insicurezza è un punto in cui l'essere si divide in frammenti e la vita in episodi (Bauman, 1999, p. 619). Non si tratta, quindi, di una lettura superficiale della crescente società multiculturale, poiché esiste un fenomeno molto più importante che va al di là del transitorio e temporaneo problema della multiethnicità, attraverso il principio della convivenza e della tolleranza, interessandosi, diversamente, al dato del misconoscimento delle identità che vanno ormai assumendo condizione strutturale e sbocciano modificando le relazioni e i livelli di rispetto. Il multiculturalismo non nasce sul ceppo del pluralismo, è più della diversità degli interessi, dei bisogni o delle preferenze. Si tratta, invece, del pluralismo delle culture, cioè degli universi simbolici che conferiscono significato alle scelte e ai piani di vita di coloro che li abitano. Sul piano relazionale, tra la persona e il bene, Ricoeur sostiene che la giustizia regola e dà qualità alle relazioni tra gli uomini, quando si pone in rapporto con il bene. Ma se la giustizia è virtù che si applica esclusivamente alle istituzioni, piuttosto che ai soggetti che la praticano, prevale una sorta di logica del contratto, volta a porre la prevalenza del giusto sul bene e assicurare un approccio procedurale corretto e neutro a ogni questione concernente i rapporti dei singoli con le istituzioni (1995).

In un quadro così definito il contributo della pedagogia risulta, evidentemente, fondamentale e imprescindibile, allorché si guardi, sostanzialmente, al bene comune e all'esaltazione dell'eccellenze dell'umano, ripartendo ad esempio dalla sfera affettiva. Vi è, quindi, un sentire che non appartiene solo alla sfera delle passioni e degli istinti, ma è parte rilevante di quella identità personale che è la nostra identità morale, e che risulta essere luogo fondamentale di percezione della pro-

<sup>1</sup> Per un maggior approfondimento si rinvia al testo di legge completo consultabile al link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (Ultima consultazione 21 febbraio 2022).

pria dignità e condizione di percezione della dignità altrui. Oggi l'identità risulta sempre più minata da quel sentimento di insicurezza al quale il cittadino moderno si è assuefatto, una pratica che, spinta da un certo modo di fare politica, e da una evidente crisi valoriale dell'educazione, porta a definire il luogo dell'insicurezza come luogo della realtà. È il contesto nel quale si inserisce, in modo pressoché totale, la crisi dell'educazione sociale: la caduta rovinosa del sistema di garanzie pubbliche nei confronti dei settori più fragili della popolazione, le vecchie e nuove povertà, le trasformazioni sociali che hanno reso difficile trovare dei solidi punti di riferimento, l'incontro con l'alterità ritenuta in sé minacciosa, la guerra tra poveri che è diventata guerra tra diverse identità religiose ed etniche: tutti tratti di una crisi, per molti versi epocale, che diviene centrale nella riflessione pedagogica moderna (Tramma, 2019, pp. 120-121). La sensibilità affettiva apre alla percezione della bellezza di un volto, della brutalità di un gesto, alla qualità di un incontro, all'immenso campo degli atti empatici che Stein ha esplorato nelle loro principali proprietà (1992, p. 42). In questo senso l'ambito affettivo è precisamente il nucleo di quella che possiamo chiamare la profondità o anche l'interiorità e l'ulteriorità della persona.

È l'ultima espressione del welfare state, nato in origine come forma di *solidarietà*, come strumento di emancipazione e di integrazione, dunque di *cittadinanza*, diventato simbolo di divisione e di identità, quasi fosse un privilegio da consumare soltanto noi, al riparo da occhi stranieri (Balzano, 2020, p. 93). La pratica dell'incontro, quindi, è un rapporto educativo che guarda a due persone nella loro umanità: solo così educare diventa un dare e un ricevere nel medesimo tempo, perché educare è incontrare l'altro, qualsiasi altro, conoscerlo e rispettarlo, stimolandolo a dare forma autentica alla sua umanità. Non si può educare estraniandosi umanamente dall'incontro: nel rapporto educativo si è almeno in due, ognuno con il proprio esserci e con il proprio essere-così. Chi educa dona una parte di sé, e chi si presta a favore d'altro si dona non solo materialmente, ma anche, e soprattutto, moralmente, in una dimensione di *solidarietà* e di riconoscimento delle differenze come principio di uguaglianza. Questa fitta relazione genera un luogo, un contesto, utile allo sviluppo di successive e altre relazioni; quella comunità, in sostanza, che è lo spazio adatto dove far crescere le diverse età dell'umano, fronteggiando le sfide che le evoluzioni del mondo contemporaneo propongono.

Nelle concrete relazioni educative, perciò, il valore e il senso sono definiti nell'orizzonte culturale proprio della comunità storica alla quale apparteniamo; la ricognizione empirica, con l'ausilio delle indagini psico-sociali, ci aiuta a farne un primo inventario, minimamente adeguato. L'esperienza dello scacco e il dubbio esistenziale fanno emergere nella sua essenzialità il problema pedagogico: l'ideale etico di umanità trasmesso come un valore e cespiti di senso per l'esistenza, negli schemi culturali in cui si è concretato. In sostanza, tale questione intorno alla verità dell'impegno e della pratica educativa è il momento genetico della pedagogia razionale, perché assumerla in tutta la sua portata significa scegliere di percorrere la via della realtà e della ragione, e quindi intraprendere un itinerario di ricerca che problematizzi la nostra precomprensione, mettendone in questione le idee fondanti; per ricominciare di nuovo tutto da zero, cercando di vedere come stanno le cose e, con la forza dell'argomentazione, dire perché non possono stare altrimenti. Una riflessione epistemologica, dunque, sulla struttura specifica e sul significato proprio della pedagogia, come sapere intorno all'educazione, pertanto insieme teorico e pratico, deve tenere uniti il problema della realtà dell'educazione e quello della forma di razionalità adeguata. Lo scopo, in questa sede, è di

costruire, nel senso di rendere pienamente decifrabile, il modo di procedere della pedagogia, nel vedere e intendere l'oggetto proprio e adeguato che essa ha come scienza pratica e, allo stesso tempo, progettuale. Di qui il problema educativo, declinato in termini di educazione alla *democrazia*, non è già un problema di carattere civico o politico, bensì impegno a porre tutti, democraticamente, a confrontarsi con la conoscenza, con la verità, con la dimensione esistenziale dell'umano. L'uguaglianza non è un falso egualitarismo. La categoria di una bene intesa eguaglianza può aprirci alla solidarietà, che è condividere e sentire la sofferenza, ma anche e soprattutto felicità di vivere e di operare insieme.

La paura, la percezione diffusa di insicurezza, la domanda securitaria, il crearsi uno zoccolo duro sul quale fare affidamento, rappresentano la panacea del cittadino moderno; la gente ha paura perché l'ambiente di apprendimento è fertile a una dinamica quanto meno errata: la persona, oggi, vede con i propri occhi furti, scippi, o altri atti delinquenti, e li associa alle difficoltà quotidiane, ai ritardi dei treni, al caos del traffico, alla disorganizzazione della propria città, dando una interpretazione del mondo che è frutto di una minuta esperienza. In realtà, l'onestà intellettuale spingerebbe a trovare altrove – e cioè nei fenomeni legati a una globalizzazione incontrollata – la causa delle angosce di molti, immersi in un mondo troppo grande i cui confini tendono ad ampliarsi sempre più.

L'educazione alla cittadinanza, secondo quel percorso che mira ad andare oltre i confini propri dell'educazione civica, poiché ci si riferisce alla dimensione e ai territori aperti, sconfinati e multiversi della convivenza civile sia nel pubblico che nel privato secondo una concezione democratica, onnilaterale e globale, si fonda su una circolarità tra il vivere bene con sé stessi e con la società, quindi l'incontro tra il singolo e piccolo gruppo e la totalità. La sua natura trasversale, inoltre, permette di analizzare i saperi disciplinari trasformandoli in comportamenti etici capaci di promuovere e migliorare la convivenza civile. Quando si parla di cittadinanza attiva e di democrazia in educazione non si fa riferimento, perciò, al significato giuridico dei termini, ma al legame, all'intreccio di rapporti, alla relazione e al peso della responsabilità verso sé stessi e verso gli altri come gruppo in senso più ampio come società (Salmeri, 2015, pp. 107-108). La responsabilità permette, quindi, di andare oltre il concetto classico di uguaglianza formale di fronte alla legge, perché diviene fundamenta per un educare alla cittadinanza che significa insegnare il valore fondamentale dei diritti dell'uomo, della libertà, della democrazia, della pace, della giustizia, del rispetto e della tutela delle differenze. L'educazione alla cittadinanza, nella forma di nuova paideia, ha l'obiettivo di fornire strumenti per interpretare e utilizzare le conoscenze, i contenuti e i saperi in senso longitudinale lungo l'arco dell'intera esistenza, in modo da accrescere e riorganizzare continuamente e in itinere l'esperienza, da accedere alla cultura e da partecipare attivamente alla vita civile e politica delle istituzioni (Salmeri, 2015, p. 19).

### **3. La paura come senso comune: verso un welfare sostenibile**

Tra gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza inoltre – con e attraverso il web – vi è indubbiamente il contrasto alla mentalità complottista e cospiratoria, parte integrante dei sistemi antidemocratici: “Le teorie della cospirazione non sono perciò un'aggiunta curiosa alla retorica populista; sono radicate e sfociano proprio dalla logica del populismo stesso” (Muller, 2017, p. 40). L'idea del complotto suscita sentimenti contro un nemico comune; è stata, quindi, usata a più riprese dal po-

tere in carica come strumento di costruzione del consenso. La tendenza a credere che forze oscure e segrete guidino e condizionino l'umanità ha una lunga storia, ma si rafforza tuttavia in tempi di angoscia e inquietudine per il futuro. Fantasie sulle società segrete, o sulle giudeo-pluto-massonerie, dagli *Illuminati* ai *Protocolli dei Savi di Sion*, da *Il codice da Vinci* fino a *XFiles*, che riempiono il bazar dell'esoterismo contemporaneo, sono figlie della paura e della vulnerabilità. Le nostre società soffrono, proprio come i singoli, di fragilità e paure davanti al futuro, alle guerre, alle catastrofi naturali, maturando meccanismi di violenza o di depressione (Bollas, 2018). Non a caso si è potuto parlare di *stile paranoico* anche nella politica, così come nelle personalità disturbate che sviluppano deliri di persecuzione rispetto a eventi che non possono dominare e che appaiono minacciosi. Il *risentimento* manifestato, che può sfociare nel fanatismo o nelle visioni apocalittiche, appare come un'altra faccia del nichilismo contemporaneo; tuttavia, occorre fare attenzione a qualificare come patologie intemporalmente atteggiamenti e comportamenti che hanno una loro storia e le loro radici in pregiudizi ben calati nei loro contesti. Oggi, l'idea di gigantesche cospirazioni rappresenta un motivo di interesse e preoccupazione soprattutto a livello educativo: come affrontare le numerose regressioni cui assistiamo tra gli adulti e i giovani, quando si torna a credere che la terra sia piatta, che l'attentato alle Torri gemelle sia stato un complotto americano o che il virus Covid-19 sia stato propagato da una lobby? Senza negare certamente l'esistenza di complotti politici, delle mafie, e l'azione (reale) di servizi segreti più o meno deviati o di forze antidemocratiche che agiscono nell'ombra, è lo stile mentale complottista che interroga l'*educazione alla cittadinanza* per la sua capacità di falsare la realtà e la politica (Butter, Knight, 2020). Si può parlare, infatti, di una vera e propria tendenza, una mentalità che ha varie connessioni con la situazione sociopolitica e soprattutto con le caratteristiche della comunicazione via web (Pasta, 2018; Santerini 2019). Internet crea filtri particolari che influenzano la tenuta dei sistemi politici e il senso di appartenenza e cittadinanza in una democrazia. I social media, in particolare, pur essendo in teoria apolitici, creano delle nicchie che producono frammentazione (Sunstein, 2017). Le *casades* di contagio emotivo comunicano paura e indignazione verso bersagli spesso indicati da abili influencer (Nussbaum, 2020). Il web, come ormai sappiamo bene, tende a creare continuamente *echo chambers*, comode casse di risonanza o bolle dove si conversa con chi ha le stesse posizioni e dove ognuno vuole essere confermato in quello che già pensa.

Il mondo attuale presenta una complessità tale per cui risulta difficile fronteggiare i pericoli delle infinite connessioni globali, le quali indubbiamente, forniscono ossigeno alla mentalità cospiratoria e ai fenomeni di odio (Santerini 2021). Di fronte a un quadro troppo ampio per essere compreso, si ricorre alle semplificazioni che distorcono spesso la verità, o a spiegazioni del tutto inventate. Il web è un fattore decisivo, soprattutto perché accompagna e diffonde in modo rapidissimo e potente informazioni confuse e non verificate, propagate in modo orizzontale senza un'adeguata verifica delle fonti. Educare contro il complottismo significa vaccinare contro il pensiero magico, che attribuisce le cause degli eventi a fenomeni indistinti ed evita di compiere analisi razionali degli eventi. Non si tratta di negare l'esistenza di complotti veri e propri, che purtroppo la storia ci prova, ma di contrastare il complottismo come tendenza politica, e prima ancora come uno stile, una mentalità, una lente per guardare il mondo che falsa la realtà (Brotherton, 2017, p. 97). La sfida per il cittadino del terzo millennio risiede esattamente in questo cambio di direzione, di interpretazione, di significati del vissuto, in una scala valorale ed ermeneutica che vede la pedagogia impegnata in prima

fila nel ridefinire le priorità educative, i contesti, gli accadimenti, ma soprattutto la diversità delle culture, perché come ricorda Santerini “l’educazione nasce in forma culturale, si sviluppa e si riproduce in una società, produce a sua volta nuovi modelli culturali che vengono trasmessi e modificati nel tempo. Non avrebbe senso, quindi, parlare di cultura, ma solo di culture al plurale, che si sviluppano dentro determinati ambienti sociali in una continua interazione” (2019, p. 26).

L’emergenza sanitaria degli ultimi mesi, dovuta alla diffusione del Coronavirus ha posto al centro della riflessione pedagogica la necessità di recuperare il senso della relazione educativa e, al tempo stesso, del fare pratica di *solidarietà* e di *cittadinanza* (Balzano, 2020). È necessario, nell’era che stiamo vivendo, che la politica sulla scorta del contributo pedagogico costruisca un nuovo sistema di *welfare sostenibile* e orientato sul *valore della persona* per scardinare il fallimento di una dinamica di tipo esclusivamente assistenzialista. Il padre del moderno welfare e della nozione di *cittadinanza sociale*, T.H. Marshall, ritiene che il welfare protegga dalle congiunture economiche, assicurando ai cittadini il “diritto universale a un reddito reale indipendentemente dalla posizione di mercato degli individui” (1964). Il welfare, ripensato come investimento sociale è particolarmente adatto all’educazione, che richiede tempi lunghi, intervalli generazionali, ed è un beneficio pubblico universalmente riconosciuto. Anzi, si può affermare che *l’Education*, in questa prospettiva, viene ad assumere un ruolo storico del tutto nuovo, come primo pilastro – e non l’ultimo – del moderno sistema di welfare nelle società occidentali (Colombo, 2015). Il riferimento d’obbligo è alla categoria morale della *solidarietà* (Donati, 2006), a quell’agire che permette al singolo di porre in essere una prassi che tenga conto dei benefici conseguenti per sé e per gli altri, quella capacità di pratiche volte a prestare il proprio aiuto, o la propria partecipazione emotiva, ai disagi e alle sofferenze di altri esseri umani (Balzano, 2017); è riconosciuta, inoltre, come *valore* vincolante anche sul piano delle relazioni e pratiche politiche, che dovrebbero essere orientate non alla difesa del reciproco interesse, ma, data anche la dimensione globale del presente, alla promozione e realizzazione del bene comune, nonché a scelte che estendano il concetto di *bene* alle popolazioni, o gruppi sociali, più svantaggiati (Cerrocchi - Dozza, 2007). Una nuova idea di welfare sostenibile, quindi, ripensato in chiave educativa, risulta il sistema più interessante, e probabilmente quello attuabile nell’immediato, per scardinare le problematiche del cittadino dell’oggi, in un “tempo” che risulta essere sempre più “sospeso” (Corsi, 2020).

#### **4. Un welfare di sostegno alla persona per fronteggiare le difficoltà del tempo post-pandemico**

In una fase di profonda crisi economica come quella causata dalla diffusione del Coronavirus, che non ha di certo risparmiato nessuno dei paesi del mondo, uniformando le economie più deboli e quelle più forti, diventa indispensabile avviare una riflessione pedagogica sul futuro della *relazione educativa* e su come il cittadino possa sostenere le trasformazioni sociali, economiche e educative che la pandemia ha innescato. Una nuova idea di *welfare sostenibile*, come precedentemente affermato, non può estraniarsi dal concetto più specifico di *sostegno alla persona*; un processo, quindi ripensato in chiave educativa, che rappresenta il sistema sicuramente più interessante, e probabilmente quello attuabile nell’immediato, per scardinare le problematiche del cittadino nella complessità del post-Covid-19, e per restituire forza e importanza al processo/percorso di costru-

zione di un'educazione alla cittadinanza centrale nei contesti istituzionali come la scuola.

Il diritto alla cittadinanza, basato sulla singolarità individuale e inviolabile di ogni persona, senza distinzione di status sociale, e la partecipazione attiva dei cittadini, non come numeri politici, né come esperti di settore, ma come persone che vivono giornalmente il mondo, partendo dalla dignità umana, intesa come rispetto della libertà individuale e senso di responsabilità verso il prossimo, sono fondamenti epistemologici che devono guidare una nuova idea di benessere della persona. Il contributo della pedagogia, già efficace nel mondo del lavoro dove, ad esempio, si stanno radicando quei concetti che la pedagogia del lavoro prima, e la politica economica poi, hanno ribattezzato come *personalizzazione del lavoro* e *umanizzare il lavoro*, ovvero, partendo da un profilo squisitamente sociale e culturale, cercano di riaffermare il valore umano del lavoro, oltrepassando l'assunto in senso meramente strumentale (Elia, 2012a, pp. 123-124), oggi diventa necessario al fine di ripensare anche il concetto stesso di Stato sociale, o meglio è bene provare a stilare una riforma del Welfare State che punti, così come accaduto per altri settori, ai contributi indispensabili della pedagogia sociale, al fine di ripensare un nuovo welfare di sostegno reale della persona. Torna prepotente, così come ormai da diversi decenni, la necessità di un nuovo disegno, sganciato dai modelli tradizionali e più orientato verso un piano relazionale e umanitario; ad esempio, anche la questione europeista, che da tempo staziona nelle sabbie mobili di una *governance* ancora impacciata, fissata su canoni di pratica delle politiche sociali che viaggiano a velocità molto più lenta rispetto all'evoluzione della società contemporanea e di quel contesto multidimensionale e multietnico che caratterizza il vecchio continente, oggi richiede una imprescindibile rilettura del valore insostituibile delle diverse componenti socioculturali, verso nuovi approcci al welfare e all'interpretazione dello sviluppo umano, al tema dell'inclusione e della realizzazione dell'idea democratica. È il senso del futuro che bisogna tracciare al di là di derive di ripiegamento in sé stessi e verso il passato.

È noto, però, come un sistema di welfare ponga la persona al centro; tuttavia, interessa ora provare a vedere la persona nella sua dinamica trasformativa e osservare se e come questo sia possibile, ricorrendo alla pedagogia non più in senso ampio, ma attraverso la categoria della *responsabilità* che ci permette, al più, di osservare la dimensione relazionale e gli spazi espansivi nella loro globalità. Il contesto migliore è certamente la scuola, che rappresenta un ambiente assolutamente fecondo di identità e di incontri, a patto che sia percepito e intenzionalmente costruito per questi fini. Tra gli ostacoli a una proficua e costruttiva convivenza nella scuola, ma anche nelle relazioni sociali che si sviluppano in altri contesti, vi è la difficoltà di armonizzare visioni e stili di vita diversi all'interno di una società multietnica e multiculturale, in cui coesistono, non sempre interagendo, ma spesso scontrandosi, idee politiche, pratiche religiose e atteggiamenti quasi opposti. Il fanatismo, il particolarismo, la delinquenza organizzata, il terrorismo internazionale, le minacce nucleari e ambientali, il rischio di catastrofi, creano negli individui e nei gruppi insicurezza, sospetto e paura. Si indebolisce a livello globale la possibilità di vivere insieme, impegnandosi in uno sforzo reciproco di conoscenza, comprensione e coscienza critica.

Fronteggiare le difficoltà post pandemiche significa, soprattutto, convivere, ovvero rendere la vita reciprocamente accettabile e soddisfacente, stabilire reali condizioni di comprensione e relazione fra soggetti di culture diverse; significa sapersi collegare con gli altri e verificare la possibilità di creare uno stesso percorso di senso. Siffatta condizione si fonda sul riconoscimento reciproco (Anolli, 2011,

p. 64) come premessa fondamentale per stabilire la propria identità, sul rispetto inteso come considerazione dell'altro, del suo spazio di vita e della legittimità dal suo punto di vista. Purtroppo, però, la scuola risente di modelli socioculturali che contrastano con questi principi, creando disconnessioni che vanno a discapito tanto dell'identità quanto dell'alterità. Gli effetti di questi modelli socioculturali, quindi, sono particolarmente evidenti nel campo delle relazioni intergenerazionali, dove si è progressivamente diffusa l'idea che l'uguaglianza si preservi annullando le differenze, a partire dalla linea verticale del rapporto adulto-minore. Su questo telaio, i fili di trasmissione intergenerazionale sono stati sciolti e poi riallacciati intorno a una presunta democratizzazione dei ruoli che di fatto crea anarchia, disorientamento e confusione rispetto alle proposte educative di cui farsi carico. Per l'adulto, educare significa spesso adeguare le proprie modalità relazionali a quelle proposte dalla cultura dominante; una cultura che, mentre propugna il modello di genitore "amico" del figlio e dell'insegnante "complice" dell'alunno, coltiva la rappresentazione dei minori come soggetti autarchici e indifferenti verso le reti di legami in cui sono inseriti (Pati, 2008). La crisi del contesto familiare, quindi, gioca un ruolo determinante nella costruzione del cittadino e nell'azione stessa dell'istituzione scolastica.

La scuola è, pertanto, il contesto formativo nel quale la relazione educativa si presenta in tutta la sua complessità, e non tutte le relazioni che sorgono nel contesto scolastico facilitano la formazione di percorsi educativi orientati alla costruzione di *cittadinanza*. Questo perché la base di una relazione che si definisce educativa è costituita dalla disponibilità a uscire dalla propria singolarità per incontrare l'altro in nome della comunità; accettazione della diversità riconoscendola come valore inestimabile; comprensione di tale differenza messa in atto in una ricerca continua di strategie e percorsi migliori, sostenuti dall'impegno e dalla passione per aiutare gli allievi a intraprendere il percorso verso la conquista della propria umanità. Tutti elementi che contribuiranno alla formazione del cittadino dell'oggi, in grado di vivere e costruire percorsi di democraticità e accoglienza, di sostenibilità e di benessere, fondando la propria azione sempre sulla centralità della persona. Oggi, più che mai, è necessario che la scuola e le istituzioni educative forniscano un'educazione allo spirito critico e alla capacità di discernere le informazioni, specie in tempi di menzogne, bolle e *fake news*, ben consci che la sfida non si gioca solo sul piano razionale, ma soprattutto su quello emotivo. Chi è ingannato solitamente vuole esserlo perché la ricerca della verità, o comunque di informazioni più attendibili, è spesso più lunga e faticosa da raggiungere, mentre il complottismo usa semplificazioni e scorciatoie che finiscono per danneggiare l'intera comunità.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014) (a cura di). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Anolli, L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bauman, Z. (1999). *La società della gratificazione istantanea in culture differenti. Europa e Nord America*. Concilium, 35.
- Bollas, C. (2018). *L'età dello smarrimento. Senso e malinconia*. Milano: Raffaello Cortina.

- Brotherton, R. (2017). *Menti sospettose. Perché siamo tutti complottisti*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Butter, M., Knight, P. (Eds.) (2020). *Routledge Handbook of Conspiracy Theories*. London: Taylor & Francis.
- Cerrocchi, L., Dozza, L., (2007) (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Colombo, M. (2015). *Dinamiche sociali e educazione in Italia dopo la crisi del Welfare*. In Atti LIII Convegno di Scholè. *L'educazione nella crisi del Welfare State*. Brescia: La Scuola.
- Conseil de l'Europe, (2005). *Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Corsi, M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1910).
- Donati, P. (2006). *Politiche sociali e solidarietà fra le generazioni: il contributo della sociologia relazionale*. In A. Fadda, A. Merler (Eds.). *Politiche sociali e cultura dei servizi*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia, G. (2012). *Giovani e volontariato*. In A. Chionna, G. Elia & L. Santelli Beccegato (Eds.), *I giovani e l'educazione: saggi di pedagogia* (pp. 175-196). Milano: Guerini Studio.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Ellerani, P. (2015). *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. (trad. it. P.P. Portinaro, Einaudi, Torino).
- Legge n. 92 del 20 agosto 2019, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (ultima consultazione 21 febbraio 2022).
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Marshall, T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Muller, J-W. (2017). *Cos'è il populismo?* Milano: Università Bocconi.
- Nussbaum, M.C. (2020). *La monarchia della paura. Considerazioni sulla crisi politica attuale*. Bologna: il Mulino.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé
- Pati, L. (2008). *Autorità educativa tra crisi e nuove domande*. In L. Pati & L. Prenna (Eds.), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini.
- Revelli, M. (2017). *Populismo 2.0*. Torino: Einaudi.
- Ricoeur, P. (1995). *Le juste*. Paris: Éditions Esprit.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano-Torino: Mondadori Education.
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen, A.K. (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. (tr. it. G. Rigamonti). Milano: Mondadori.
- Stein, E. (1992). *L'empatia*. Milano: FrancoAngeli.
- Sunstein, C.R. (2017). *#Republic. La democrazia nell'epoca dei social media*. Bologna: Il Mulino.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (ultima consultazione 21 febbraio 2022).



L'ironia per formare alla sostenibilità:  
dalla cura di sé alla cura dell'altro e della *casa comune*  
Irony to educate in sustainability:  
from self-care to caring for others and the *common home*

---

Chiara Carletti

Università degli Studi di Firenze – chiara.carletti@unifi.it

---

**ABSTRACT**

The pandemic crisis has spared no sector of society: economic, political, social or educational. Since economic and educational poverty feed on each other, in the last two years children and adolescents have been deprived of many opportunities related to learning, socialization, cultural enjoyment and play. In particular, extracurricular, physical and recreational activities have disappeared, and so schools and the entire educational community have lost the fundamental function of forming people with solid and conscious identities, capable of choosing their own future. After months of closures and restrictions, young people must once again take the lead in their own lives, learning to deal with the complexity of reality through a self- and world-awareness. This is essential to create an educational outlook that can make them not only persons, but also critical and active citizens within a community in which everyone pursues not only their own *well-being*, but also the common good. Hence, the category of education needs to be given renewed centrality in order to affirm a new anthropology in which citizenship, participation and reciprocity become planetary-wide and the acquisition of a critical, *ironic* and capacitating *forma mentis* can guide a new model of sustainable development.

La crisi pandemica non ha risparmiato nessun settore della società, da quello economico e politico a quello sociale ed educativo. Poiché povertà economica e povertà educativa si alimentano a vicenda, negli ultimi due anni bambini e adolescenti sono stati privati di molte opportunità relative all'apprendimento, alla socializzazione, alla fruizione culturale e al gioco, in particolare sono venute meno quelle attività extrascolastiche, motorie e ricreative, facendo perdere alla scuola e all'intera comunità educante la loro funzione formativa, fondamentale per la costruzione di identità solide e consapevoli, capaci di scegliere il proprio futuro. Dopo mesi di chiusure e restrizioni, i giovani devono tornare ad essere protagonisti della propria vita, imparando ad affrontare la complessità del reale attraverso una presa di coscienza di sé e del mondo, fondamentale per orientare quell'orizzonte formativo che li rende persone, ma anche cittadini critici e attivi all'interno di una collettività in cui ciascuno persegue non solo il proprio *ben-essere*, ma anche il bene comune. Si tratta pertanto di ridare centralità alla categoria della formazione per affermare una nuova antropologia, dove la cittadinanza,

la partecipazione e la reciprocità acquistano una connotazione planetaria e dove l'acquisizione di una *forma mentis* critica, *ironica* e *capacitante* orienta il nuovo modello di sviluppo sostenibile.

#### KEYWORDS

Complexity, Education, Irony, Sustainable Development, Care.

Complessità, Educazione, Ironia, Sviluppo Sostenibile, Cura.

### Introduzione

La nostra società è attraversata dalla più grande crisi dal dopoguerra (Ocse, 2021), con un impatto drammatico in termini non solo economici, ma anche sanitari, ambientali e sociali. La pandemia della *Covid-19* ha, infatti, reso la nostra epoca ancora più complessa e contraddittoria di quanto già non lo fosse negli ultimi decenni, acuendo le disuguaglianze sociali ed economiche già presenti nella società e portando alla luce tutte le debolezze e fragilità del *welfare state*, nazionale ed europeo.

L'Europa è il continente in cui, secondo l'Eurostat, quasi 120 milioni di persone vivono sotto la soglia di povertà, dove 17 milioni di ragazzi e ragazze non studiano, non lavorano e non si formano (Neet<sup>1</sup>), dove – come ci ricorda Giovannini (2018) – quasi 500 mila persone ogni anno muoiono di malattie causate dall'inquinamento. Siamo il continente in cui ci sono state ad oggi 216.092.321<sup>2</sup> persone contagiate dal virus *Sars-Cov2*, dove quasi 2 milioni di individui sono morti a causa della pandemia, a fronte di un totale di circa 6 milioni di decessi nel mondo, e dove l'emergenza sanitaria ha fatto perdere 2,7 milioni di posti di lavoro, di cui circa 1 milione occupati da donne<sup>3</sup>. A questi dati allarmanti, dobbiamo aggiungere un numero non meglio precisato di morti (civili e militari) dallo scoppio della guerra in Ucraina, avvenuto il 25 febbraio 2022. Siamo in realtà di fronte a un *escalation* di violenza che si protrae dal 2014, data in cui viene fatto risalire l'inizio dello scontro politico, diplomatico e militare con la Federazione Russa. Si tratta di scenari estremamente preoccupanti che mettono radicalmente in discussione quell'ideale di pace e benessere che contraddistingueva – e, ci auguriamo sia ancora così – l'Europa come uno dei luoghi del pianeta dove i cittadini vedono garantiti i loro diritti, dove la democrazia viene messa al primo posto (salvo alcune eccezioni), dove la speranza di vita è molto alta e in cui, infine, la ricerca scientifica, insieme ai sistemi sanitari nazionali, ha consentito al 74,5% della popolazione di ricevere almeno due dosi di vaccino anti-Covid<sup>4</sup>.

Tutte queste contraddizioni e paradossi non fanno altro che esacerbare quel malessere che già da alcuni anni serpeggia all'interno della società, causando incertezze, disorientamento e precarietà che colpiscono le categorie più vulnerabili,

1 Il termine "Neet" deriva dall'acronimo inglese "Not in education, employment or training".

2 I dati sono aggiornati al 6 maggio 2022 e sono consultabili in tempo reale sul sito dell'Organizzazione Mondiale della Sanità: <https://covid19.who.int/>

3 Dati Eurostat: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210430-1?redirect=%2Feurostat%2Fnews%2Fwhats-new>

4 Dati European Centre for Disease Prevention and Control: <https://qap.ecdc.europa.eu/public/extensions/COVID-19/vaccine-tracker.html#uptake-tab>

quali le donne, gli anziani e – in termini educativi e formativi – i bambini e le bambine e gli/le adolescenti.

Spesso, infatti, il ricorso allo *smart working* dei genitori e alla didattica a distanza per quanto riguarda i figli, hanno accentuato situazioni di conflitto già presenti all'interno della famiglia. A soffrire di più di questo aspetto sono stati proprio i più piccoli che si sono ritrovati a vivere in un clima di ansia e tensione. Per quanto riguarda, invece, gli adolescenti, questi non hanno potuto usufruire di spazi di aggregazione, socialità e affermazione del proprio sé, tutti aspetti fondamentali per il processo di costruzione identitaria che, come sappiamo, avviene principalmente proprio attraverso il confronto con l'altro (Siegel, 2014). Non poter socializzare con i propri coetanei, ha dunque contribuito ad accrescere gli elementi di disagio, psichici ed emotivi, che nell'età adolescenziale sono già di per sé abbastanza evidenti (Mancaniello, 2021). Le conseguenze sono state un aumento consistente dei casi di depressione, bulimia, anoressia, autolesionismo, insieme a stati di apatia che hanno visto ragazzi e ragazze spesso relegati nelle loro stanze. Occorre quindi agire prontamente per arginare tali derive sia attraverso una didattica che ridia valore alla relazione educativa basata sull'incontro faccia a faccia, sul dialogo e la conversazione, oltre che sull'empatia, dunque riaffermando con forza la necessità di un'educazione emotiva nelle scuole (Goleman, 1999), sia mettendo i giovani nelle condizioni di costruire identità solide, in grado di operare scelte in maniera autonoma, attraverso l'esercizio del pensiero critico e riflessivo. Si tratta di presupposti necessari se vogliamo mettere le nuove generazioni nella condizione di poter sviluppare le proprie potenzialità, senza alcuna discriminazione di genere, sociale, culturale, religiosa o di altro tipo (Nussbaum, 2012).

Di fronte a queste esigenze e alla possibilità che situazioni di tale portata possano riverificarsi, occorre imparare ad agire in un'ottica preventiva, facendo dialogare le politiche sociali con quelle educative (Minello, 2013). È, inoltre, fondamentale investire nell'istruzione e nel settore della ricerca scientifica, così come nel sistema sanitario pubblico, che in alcuni paesi si è rivelato decisivo per limitare il numero di decessi causati dalla pandemia. Ciascun decisore politico dovrebbe avere, inoltre, come stella polare del proprio operato la lotta al cambiamento climatico, attraverso scelte responsabili e sostenibili, volte al rispetto dell'ambiente e alla salvaguardia della biodiversità. Questo significa orientare la propria azione politica verso quella *Grande Svolta* (Macy, 2007), che sostiene il passaggio da una società industriale a una società desiderosa di ripristinare una cultura della vita, caratterizzata da un'economia circolare, basata sul riciclo, sul riuso delle materie prime, sulla riconversione dei prodotti, sul risparmio energetico e su un approccio equilibrato ai consumi. Occorre, pertanto, affermare la necessità di umanizzare il mercato all'insegna di un'economia civile, costruita su alcuni principi basilari come la reciprocità, la fraternità e la condivisione, dunque in grado di superare la mera logica del profitto (Malavasi, 2020b). A questa va affiancata un'ecologia integrale capace di realizzare il bene comune, così come la giustizia sociale (Zamagni, 2020). È in questa prospettiva che si colloca la *teoria politica delle capacità* (Nussbaum, 2002), secondo la quale le politiche economiche dovrebbero dare vita a un sistema in grado di offrire a tutti i cittadini la possibilità di sviluppare le loro potenzialità, vivendo così una vita degna di essere vissuta.

Siamo di fronte a una sfida che non è solo politica o economica, ma anche sociale e, in quanto tale, chiama direttamente in causa l'educazione: la sola in grado di maturare nell'individuo un vero e proprio *cambiamento di coscienza*, necessario ad avviare un modello di sviluppo realmente sostenibile. Solo un'educazione

al cambiamento e alla complessità (Callari Galli et al, 2003; Ceruti, 2018), capace di modificare la percezione che gli individui hanno di sé stessi e della realtà, può orientare quell'orizzonte formativo che rende l'essere umano persona, ma anche individuo e cittadino attivo e consapevole all'interno di una collettività in cui ciascuno persegue non solo il proprio *ben-essere*, ma anche il bene collettivo (Sen, 1993).

Coltivare l'umano e «insegnare [...] il primato delle persone sulle cose» (Malavasi, 2020b, p.76) è oggi il compito della pedagogia, la quale deve individuare la chiave per orientare lo sviluppo sostenibile in un'ottica di sviluppo umano integrale. Solo così sarà possibile realizzare una società equa, inclusiva, solidale e rispettosa dell'ambiente. Questa dovrebbe affermare un nuovo paradigma di civiltà, basato su quel *buen vivir*, caro ai popoli andini e rimarcato da Latouche (2010), per rivendicare la necessità di ristabilire un rapporto armonico con la natura, nella consapevolezza che anche l'essere umano ne è parte integrante. Realizzare tutto questo richiede non solo *governance* efficaci e nuove tecnologie, ma soprattutto un cambio di mentalità che segua la logica del *noi* e che sappia orientarci in questa transizione verso qualcosa di nuovo, ma essenziale (Giovannini, 2018).

Serve un'educazione in grado di promuovere una cultura della sostenibilità, capace di uscire dalle mura scolastiche per aprirsi al territorio, dove la scuola diviene il centro della comunità educante. Anche l'Unesco ha sottolineato il ruolo trasversale e trasformativo dell'educazione, la quale va realizzata in un'ottica di *lifelong learning* e di *lifewide learning*, perché solo permeando ogni fase della vita e ogni sfera sociale, l'educazione al vivere sostenibile potrà essere acquisita come *habitus mentale*, realizzando così quel cambiamento radicale che la nostra società necessita. Questo è possibile solo dotando le presenti e future generazioni di un pensiero critico e sistemico, in grado di rispondere tanto ai bisogni individuali, quanto a quelli comunitari, trovando un equilibrio tra gli aspetti economici, quelli ambientali e sociali. Si tratta in sostanza di seguire quella via della *triplice riforma* indicata da Edgar Morin, affinché ogni individuo e comunità possa farsi promotore di quella *cittadinanza terrestre* oggi necessaria per la sopravvivenza dell'umanità. *Educare all'era planetaria* reclama la realizzazione di una riforma del nostro modo di conoscere, pensare e, conseguentemente, di insegnare (Morin, 2012).

Quanto accaduto negli ultimi due anni, a seguito della pandemia della *Covid-19*, ha infatti chiaramente mostrato che se vogliamo salvaguardare la nostra salute e quella del pianeta, dobbiamo necessariamente agire tenendo conto della complessità della realtà circostante e di tutte le dimensioni che l'attraversano. La questione è se siamo pronti, o meno, ad affrontare questo cambiamento, che è innanzitutto una sfida culturale.

## 1. Etica della cura, della ragione e della responsabilità

Come tutti i cambiamenti culturali, anche questo chiama in causa l'educazione o, più correttamente, la formazione dell'uomo. L'enorme crisi sociale generata dalla pandemia ha reso ancora più urgente la necessità di promuovere un'educazione della persona in grado di coltivare la formazione di uomini e donne consapevoli, critici, autonomi, riflessivi, attenti alla cura di sé e della *casa comune* (Francesco, 2015). Si tratta di un'educazione che nulla ha a che fare con l'apprendimento nozionistico, ma che si basa sui valori dell'inclusione e dell'intercultura, della cittadinanza planetaria, della partecipazione, della solidarietà, nella consapevolezza dell'interdipendenza delle sfide globali che interessano oggi l'umanità e che coin-

volgono tanto la sfera sociale e ambientale, quanto quella economica e politica (Malavasi, 2017), a riprova che nell'epoca dell'*antropocene* tutto è inestricabilmente connesso. Il nostro ecosistema è, infatti, il riflesso della complessità che caratterizza il mondo esterno, con cui ciascuno di noi – in quanto essere vivente – deve fare i conti. Appartenendo tutti alla stessa *comunità di destino* (Morin, 2012), non possiamo pensare che le nostre azioni non abbiano conseguenze e implicazioni sugli altri esseri umani. Al contrario il futuro della nostra civiltà dipende da ciascuno di noi.

La stessa complessità caratterizza anche il concetto di *sostenibilità*, il quale per queste ragioni non può essere affrontato in maniera semplicistica, lineare o riduzionistica, ma al contrario necessita di un approccio sistemico, relazionale e transdisciplinare in grado di tenere conto tanto della dimensione ambientale, quanto di quella economica e sociale. Implica, infatti, *ben-essere*, ma anche *ben-diventare*, con l'intento di garantire alle future generazioni le stesse opportunità e risorse di cui possiamo godere oggi. Allo stesso tempo, la sostenibilità si traduce nella lotta alle disuguaglianze, contrastando le ingiustizie sociali, economiche e politiche. Quest'ultimo è un aspetto di importanza cruciale che rientra tra i 17 *Obiettivi* dell'Agenda 2030<sup>5</sup> e che, allo stato attuale, rappresenta ancora uno tra i maggiori ostacoli allo sviluppo sostenibile e alla lotta contro la povertà. Questi hanno come denominatore comune la promozione umana, attraverso un'etica della responsabilità e della partecipazione, volta a orientare i valori e i comportamenti delle persone. È, infatti, attraverso il rapporto con l'ambiente che l'individuo costruisce la propria progettualità esistenziale, compiendo scelte e agendo in maniera autonoma all'interno della società. La sostenibilità dovrebbe dunque essere a pieno diritto una categoria chiave del discorso pedagogico, quell'orizzonte transdisciplinare in grado di dare conto della relazione sistemica e sinergica esistente tra gli esseri umani e l'ambiente circostante, così come tra i saperi (Orefice, 2019). Ciò reclama quel cambio di paradigma auspicato da Morin (2001) che implica una differente concezione della conoscenza. Ogni sapere – circolare e integrato – dovrebbe aiutarci ad avere una visione più profonda e relazionale dei fenomeni. Questi andrebbero appresi all'interno di una circolarità continua che connette comunità differenti e lontane dislocate in varie parti del pianeta. Ciò è fondamentale per evitare la frammentazione della realtà, così come i tentativi di semplificazione che non fanno che ridurre il tutto a un binarismo controproducente, oltre che privilegiare la logica della causalità lineare, incapace di dar conto della complessità e imprevedibilità dei fenomeni.

Per garantire la sostenibilità, attraverso la promozione della responsabilità individuale e della partecipazione collettiva, è altrettanto fondamentale seguire il principio valoriale dell'*aver cura* o, riprendendo la distinzione heideggeriana (Heidegger, 1976), del *prendersi cura*. Si tratta da un lato di un impegno diretto del soggetto in azioni concrete da lui vissute, dall'altro di un impegno indiretto verso azioni di supporto a iniziative sociali di diverso tipo, tra cui anche quelle ecologiche (Mortari, 2020; 2021; Cambi, 2010). La *cura* costituisce un *dispositivo-chiave* della pedagogia, alla base dell'educazione stessa (Cambi, 2010). All'interno di una società liquida e precaria, ma anche disincantata e disorientata, sempre più incardinata sugli individui e sui loro bisogni, questa categoria rappresenta un punto di attenzione e speranza da fissare come orizzonte di azione di ogni processo formativo, in quanto capace di dare un orientamento valoriale alle esperienze dei

5 Qui <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> per scaricare la versione integrale dell'Agenda 2030

singoli. La cura è, infatti, di per sé una pratica che si acquisisce con l'esperienza, per questo la scuola dovrebbe insegnare a praticarla in relazione a tutto ciò che circonda e coinvolge lo studente: piante, animali, cose, compagni in difficoltà e anche idee (Noddings, 1992). Coltivare le idee e prendersene cura implica, in particolare, esercitarsi nella pratica del dialogo. Un dialogo fondato sulla sospensione del giudizio e sulla capacità di immaginarsi nei panni dell'altra persona, caratterizzato da una postura orientata all'ascolto e al confronto di opinioni e punti di vista differenti, necessari affinché ci sia una fusione empatica di obiettivi, necessaria per meglio osservare sé stessi e interpretare la realtà circostante. In tutto questo vi è certamente una dimensione utopica, caratterizzata da un'immaginazione che si proietta nel possibile, dove il principio etico della cura ispira ogni aspetto dell'agire umano. Guidare il processo formativo seguendo questo orizzonte, significa educare il ragazzo o la ragazza alla responsabilità, prendendo coscienza di quelle che sono le implicazioni del proprio pensare, sentire e agire. Il termine sta, infatti, a indicare un impegno etico a comportarsi responsabilmente e secondo ragione. Ciò determina un passaggio di responsabilità da quelli che sono i propri vissuti personali (*cura sui* e *cura dell'Altro*) all'idea più ampia e complessa di *cura delle cose del mondo* (Fadda, 2002). Essendo ognuno di noi un *soggetto in sviluppo* (Cambi, 2010), la nostra realizzazione in termini di *humanitas*, è resa possibile proprio a partire dalle cure che gli altri ci dedicano, da quelle che noi destiniamo a noi stessi e, infine, da quelle che rivolgiamo a ciò che c'è nel mondo e che, in qualche modo, va a connotare la nostra vita (attività ricreative, ludiche, lavorative, etc.). Prestare attenzione a ciascuna di queste dimensioni è importante se si vuole contribuire allo sviluppo individuale e sociale dello studente, processo che chiama in causa anche la promozione delle cosiddette *life skills*, in particolare la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni, l'empatia, il pensiero critico, la capacità di *problem solving*, il *decision making*, etc. (Gallerani, 2020).

Si tratta di competenze fondamentali per realizzare una reale *partecipazione sostenibile* (Riva, 2018), la quale viene sviluppata e praticata attraverso l'educazione. Questa ha le potenzialità per dare avvio a un movimento culturale in grado di aprirsi a nuovi modi di pensare e capace di produrre cambiamenti profondi, avendo a cuore la relazione che lega l'umanità alla natura. *Essere nel mondo* significa, infatti, agire in un'ottica sostenibile, integrata ed ecologica e questo presuppone, a sua volta, una formazione a un pensiero critico che sappia comprendere la complessità dei problemi (Mortari, 2020). Azione e pensiero sono, infatti, strettamente legati l'uno all'altro, dunque per agire in maniera sostenibile occorre imparare a pensare secondo questo approccio, trasformando gli *atteggiamenti di pensiero* (Bateson, 1976) per orientarli verso una nuova coscienza. In questa *riforma del pensiero*, il ruolo più importante lo svolge inevitabilmente la scuola (Morin, 2012).

## 2. La sfida della sostenibilità: formare a un pensiero complesso e capacitante

Nessuna società che possa considerarsi realmente democratica può sopravvivere senza che vi sia una cultura formativa capace di incoraggiare pratiche pedagogiche finalizzate a creare cittadini riflessivi e consapevoli, ovvero capaci di pensare e agire in maniera socialmente responsabile. Per questo si fa sempre più necessaria la promozione di un'educazione saldamente ancorata alla vita reale e a tutti quei problemi che interessano la sfera pubblica, affinché vengano affrontati con impegno e responsabilità. La nostra società si trova, infatti, a vivere una trasforma-

zione epocale, che necessita di una svolta educativa in grado di riportare al centro l'individuo, la sua capacità riflessiva e critica, così come le opportunità di *agency* di cui gode, al fine di raggiungere il suo pieno sviluppo come essere umano, in armonia con l'ambiente circostante. Agire non è, infatti, sufficiente se l'atto non è mosso da una riflessione, necessaria per ancorarci alle nostre responsabilità individuali. Questo è ancora più necessario nell'epoca della *tecnica*, dove quest'ultima domina le nostre vite e annulla le nostre coscienze. Spetta, dunque, al pensiero critico e auto-critico aprire la strada per un possibile riscatto in grado di ripristinare l'uomo come *soggetto-persona*, consentendogli di coltivare forme di dissenso e libertà (Adorno, 1954).

In altre parole, ogni soggetto è impegnato in una trasformazione di sé che si riflette inevitabilmente nella società, a sua volta attraversata da universi culturali che devono confrontarsi tra loro. Abitare una società complessa richiede, infatti, lo sviluppo di individui capaci di pensare e agire nella complessità. È questo il compito tanto della pedagogia, quanto della scuola, entrambe sono chiamate a contribuire a quella trasformazione della *forma mentis* dei soggetti, affinché imparino a interrogarsi sulle diverse realtà del mondo e a riflettere criticamente circa le innumerevoli questioni che l'attraversano. In altre parole, attraverso l'affermazione dello sviluppo sostenibile la pedagogia può sia orientare la società verso nuovi valori etico-politici ed economici, sia guidare la scuola verso un ripensamento tanto a livello formativo, quanto a livello metodologico e didattico. Il suo compito sarà, infatti, quello di accogliere nuovi paradigmi educativi e pratiche di coltivazione del sé che sappiano offrire inediti modelli di pensiero, in grado di formare soggetti autonomi, autocoscienti, curiosi, capaci di esercizio del dubbio e attenti al bene comune. Serve dunque un'educazione liberale, capace di contribuire alla costruzione di una società sostenibile, non solo dal punto di vista ambientale, ma anche umano, sociale ed economico.

Un ruolo determinante nello sviluppo di un pensiero complesso e *capacitante* (Nussbaum, 2012) hanno certamente le pratiche filosofiche, come la *Philosophy for Children* (P4C) (Lipman, 2003; 2004), che cercano di mettere in relazione la filosofia con l'esperienza, attraverso l'esercizio di un pensiero critico, riflessivo e metacognitivo che abitua il soggetto all'interrogazione continua, al fine di stimolare la curiosità, ma anche di riconoscere preconcetti e pregiudizi che potrebbero allontanare il soggetto dalla realtà delle cose. Questo implica un pensare ricorsivo, capace di riflettere tanto sui contenuti, quanto sulla metodologia e sulle procedure attraverso le quali si è giunti alla risoluzione di un determinato problema. Siamo quindi di fronte a un nuovo modo di pensare e conoscere, che parte da una prospettiva pluridimensionale e va a indagare le connessioni tra fenomeni, superando le contrapposizioni e aprendosi all'alterità. Solo attraverso un'intelligenza relazionale, capace di cogliere le relazioni, andando oltre le logiche oppostive, è possibile giungere all'individuazione di elementi comuni nelle diversità (*logica del terzo incluso*) (Orefice, 2019). Ogni conoscenza deve essere pertanto contestualizzata e analizzata nelle sue molteplici dimensioni, se non vogliamo incoraggiare lo sviluppo di un'intelligenza cieca incapace di "conoscere il tessuto comune delle cose" (Morin, 2012, p. 140).

Si tratta di un'educazione al pensiero fondamentale per aprirsi all'epistemologia della complessità (Morin, 1995; 2017), la quale si pone in opposizione a un approccio semplificante, positivista e riduzionista. Ci sono posture della mente che, più di altre, ci consentono di aprirci a ciò che ci circonda con un atteggiamento critico e, anche, eticamente orientato. Alla base del pensare c'è, infatti, l'essenza stessa della nostra esistenza. Senza questa attività si arresterebbe quella

spinta creativa e propulsiva, necessaria al fiorire della nostra civiltà (Mortari, 2008). Il futuro che ci attende richiede, infatti, un pensiero *mobile* e *flessibile*, *migrante* ed *erratico* (Pinto Minerva, 2002), il quale rappresenta la sua unica possibilità di sopravvivenza.

Questo bisogno di pensiero emerge chiaramente nella società della scienza e della tecnica, dove lo sviluppo deve essere sempre orientato secondo un sistema di valori e ideali in grado di garantire la sostenibilità del nostro pianeta, il rispetto dei diritti umani e la dignità delle persone. La relazione tra un pensiero di questo tipo e lo sviluppo sostenibile è piuttosto evidente, in quanto solo una *forma mentis* complessa consente di giungere all'individuazione di soluzioni capaci di realizzare un reale cambiamento, basato su un nuovo equilibrio tra uomo e natura e sulla costruzione di una società capace di ridurre le disuguaglianze sociali ed economiche. L'educazione al pensare è, dunque, fondamentale se vogliamo promuovere una cittadinanza attiva e responsabile, in cui l'individuo si sente parte dell'umanità, nella consapevolezza di tutte le diversità che l'attraversano.

In quest'ottica la scuola va considerata come un laboratorio di democrazia, dove le *differenze* si incontrano, si confrontano, dialogano tra loro all'interno di un processo di ascolto, rispetto e riconoscimento reciproco. Per fare questo, occorre acquisire un'abilità al ragionamento e all'esercizio del dubbio, garanti di una società autenticamente democratica.

Quella che dovrebbe delinarsi è, pertanto, un'idea di scuola che si fa *mondo*, dove le differenze culturali – e non solo – attraversano il processo formativo del soggetto, ponendo le basi di una società globale democratica. Si tratta di un aspetto necessario se vogliamo promuovere uno sviluppo sostenibile della vita umana e associata, indispensabile per costruire una società più giusta, dove gli squilibri economici e le disuguaglianze sociali vengono ridotti e dove il concetto di sviluppo viene ripensato a partire dal benessere degli individui.

### 3. Ripensare le pratiche educative per educare alla sostenibilità attraverso l'ironia

In una società interculturale, caratterizzata da un intrinseco pluralismo, in cui la diversità dovrebbe essere un valore, educare a un pensiero complesso in grado di valorizzare le differenze e di dare voce a tutte quelle minoranze ancora oggi in parte escluse dal dominio del sapere, è un requisito fondamentale. Si apre così una questione di primaria importanza, ovvero quella del rapporto tra istruzione/educazione e cittadinanza. Questo riporta al centro due pilastri su cui la scuola dovrebbe reggersi: da una parte vi è l'importanza della pratica del dialogo, ovvero dell'argomentazione, dell'ascolto e confronto tra persone che sono portatrici di esperienze culturali, religiose e di vita differenti; dall'altra vi è la necessità di sviluppare nei giovani la capacità critica, attraverso un'interrogazione filosofica vicina a quella della tradizione socratica.

Si tratta di capacità che, come ci ricorda Martha Nussbaum (1999), sono essenziali per *coltivare l'umanità*: giudicare criticamente sé stessi, le proprie usanze, tradizioni, credenze e convenzioni a favore di un pensiero autonomo e libero dall'autorità; costruire il proprio sé in un'ottica di cittadinanza planetaria, dando valore alla diversità; imparare a sviluppare empatia, immaginandosi nei panni di un'altra persona, pur mantenendo ferma la nostra identità. Tutto ciò è fondamentale per costruire e preservare la democrazia, la quale – nonostante i suoi limiti – rimane comunque la miglior forma di governo a cui possiamo aspirare. La sola in grado di garantire la libertà e l'autodeterminazione del soggetto.

Socrate fu, dunque, il primo a evidenziare il valore di una “vita esaminata”, caposaldo di un’educazione democratica, ma non spiegò mai come poterla realizzare nei programmi educativi. Questo contributo intende, sulla scia del pensiero socratico, aprire uno spazio di riflessione sull’importanza nella formazione del soggetto di un pensiero critico, riflessivo e decostruttivo, fondamentale se vogliamo minare le logiche attuali e realizzare un reale cambiamento. Il suo utilizzo va collocato all’interno di una *riforma dell’insegnamento* (Morin, 2012) in grado di promuovere un’educazione liberale, finalizzata a rendere lo studente padrone di sé stesso, attraverso un incessante esercizio del dubbio. Questo è ancora più necessario nell’adolescenza, un’età definita come *terra di mezzo* (Barone & Mantegazza, 1999), estremamente complessa e inquieta, orientata alla scoperta di sé e del mondo, così come alla costruzione di un *Io* che si fa sempre più autonomo a partire da esperienze molteplici, dislocate a cavallo tra desiderio di ribellione e tentativi di omologazione. Questa è un’età di esaltazione dell’egocentrismo, di fughe in avanti e di resistenze, dove coltivare lo spirito critico appare fondamentale se si vuole evitare il rischio di derive esistenziali e vite inautentiche. Alla scuola è, dunque, affidata una formazione di tipo emancipativo-trasformativo, fondata tanto sull’impegno, quanto sul possibile e l’utopico, che deve agire sia sul fronte emotivo sia su quello cognitivo e sociale, per offrire all’adolescente una presa di coscienza quanto più organica possibile.

Ciò non significa percorrere un ideale astratto e irraggiungibile, ma presuppone che il quotidiano *operari* educativo del docente sia orientato verso un’educazione personalizzata, finalizzata allo sviluppo delle abilità, competenze e intelligenze di ogni singolo studente (Gardner, 2010). Servono in altre parole approcci curriculari differenziati, in grado di operare una sintesi tra i bisogni del ragazzo, il sapere disciplinare e la conoscenza del mondo. Quest’ultima deve essere legata al ragionamento concreto, in modo da tenere conto della pluralità e variabilità umana e culturale, ma anche mossa dall’interrogazione diretta dell’adolescente circa le questioni che ruotano attorno a sé, rendendolo protagonista del processo di apprendimento (Deleuze, 1975).

Allo stesso tempo vanno sostenute tutte quelle pratiche che insegnano a mettersi dal punto di vista dell’altro e che privilegiano il confronto, il dialogo, la collaborazione, il lavoro di gruppo e l’argomentazione critica (il *debate*, il *role playing*, il metodo euristico-partecipativo, il dialogo ironico, la classe-capovolta, la personalizzazione degli apprendimenti, etc.), in quanto contribuiscono alla formazione di individui dotati di una postura mentale riflessiva e metacognitiva, condizione fondamentale per l’esercizio di una cittadinanza partecipata e responsabile. Il dialogo, in particolare, rappresenta l’architrave del processo formativo, in quanto generatore di confronto e scambio di punti di vista da parte di tutti coloro che sono coinvolti nello scambio comunicativo e relazionale. Questo diviene ancora più centrale se letto in chiave interculturale (Nigris, 2015). La pratica dialogica insegna, inoltre, ad accettare i limiti delle proprie idee e azioni e a riconoscere l’altro come portatore di punti di vista diversi dai propri. Ciò è fondamentale se vogliamo andare oltre i pregiudizi, oltre le appartenenze e chiusure, per aprirci al confronto, decentrandoci da noi stessi e dalla nostra cultura di appartenenza. Il dialogo con l’alterità richiede proprio una destrutturazione delle proprie categorie di riferimento, ma anche una predisposizione ad accogliere altri *mondi possibili* (Scavi, 2003), dunque ad ampliare il nostro orizzonte conoscitivo e valoriale. A questo proposito risultano centrali anche quelle discipline che coltivano l’immaginazione, come la letteratura e le arti.

In un’epoca caratterizzata da una forte spinta all’omogeneizzazione culturale,

questa è una condizione fondamentale anche per imparare ad abitare scenari impreveduti e imprevedibili che, come ci ha insegnato la pandemia della *Covid-19*, possono accadere.

Allo stesso modo va ripensata la relazione docente-studente. C'è una dimensione empatica e intersoggettiva di cui occorre tenere conto se vogliamo insegnare ad agire con cura e responsabilità. Quella formativa è, infatti, una relazione complessa e asimmetrica che deve cercare per quanto possibile di limitare ogni forma di esercizio di potere da parte dell'insegnante (Foucault, 1977). Quest'ultimo si configura come agente di cambiamento sociale, ciò significa che non può limitarsi a produrre conoscenza, tantomeno trasmetterla in maniera unidirezionale, ma deve creare le condizioni per costruirla, a partire da quelle che vengono definite *capacitazioni*, ovvero modi di *agire, fare ed essere* che garantiscono lo sviluppo umano, il rispetto della dignità della persona e la promozione del benessere individuale e collettivo (Nussbaum, 2012).

Parlando di pratiche che pongono al centro il dialogo, la riflessione, la relazione educativa basata sulla libertà e la cura, merita certamente un approfondimento quella ironica. Come stile di intelligenza culturale, l'ironia si sviluppa all'interno di società aperte e complesse che, in quanto tali, hanno bisogno di un pensiero agile, critico e autonomo (Cambi, 2006). All'interno di queste culture, ormai mature, l'ironia agisce come una forza dirompente, che sradica le certezze, mette in discussione e ricerca alternative.

Utilizzare questo linguaggio all'interno del *dispositivo* educativo (Massa, 1986; 1987) implica l'idea di pluralismo, smaschera i pregiudizi, insegna a mettersi dal punto di vista dell'altro, imparando a rapportarsi in maniera più proficua – ovvero rispettando tutti i punti di vista – con chi ha idee e pensieri diversi dai propri.

L'ironia va collocata all'interno di un *setting* educativo dove il linguaggio nella sua forma dialogica ricopre un ruolo centrale, contribuendo a portare alla luce una serie di impliciti e non detti che solo attraverso un ribaltamento di prospettiva possono essere colti, restituendo così una visione più complessa della realtà che ci circonda.

L'ironia, infatti, mettendo in evidenza tutti i paradossi del reale, consente di sviluppare la capacità umana di rovesciare le proprie prospettive, di de-costruire le certezze, attivando processi di autoriflessione, di critica e auto-critica, indispensabili per giungere a una maggiore consapevolezza di sé stessi e del mondo. Il soggetto ironico è, infatti, capace, nella visione di Richard Rorty (1989), di stare in quella condizione di contingenza, complessità e precarietà che caratterizza la società attuale. Questo perché la sua mente è abituata alla messa in discussione, all'esercizio del dubbio, alla ricerca della verità, andando oltre le presunzioni di certezza. La sua è una forma mentale errante e inquieta, che decostruisce e ricostruisce, che progetta nuovi valori e, nel farlo, si nutre di speranza. In questo senso l'ironia, posseduta dagli individui come *coscienza*, potrebbe contribuire alla promozione di un modello di società più comunitaria, maggiormente libera da pregiudizi, dogmatismi, intolleranza, aperta alla diversità e all'incontro con l'altro e, soprattutto, più sostenibile. Si tratta di una visione disincantata del mondo, grazie alla quale gli esseri umani si sentono portatori di un'idea di cambiamento e speranza sociale e si mostrano più pragmatici, solidali e liberali. L'ironista sa, infatti, guardare al futuro, è colui che traccia percorsi inediti, ponendo al centro delle relazioni sociali nuove regole che valorizzano la comunicazione tra individui, la creatività e l'ascolto empatico. Si tratta di un atteggiamento fondamentale se vogliamo sostenere il cambiamento in atto e abitare la complessità di una società in continua trasformazione.

## Conclusione

Siamo di fronte alla necessità di un cambio di paradigma che coinvolge tutti gli attori impegnati in qualche misura sul fronte educativo. Se vogliamo che il cambiamento sia davvero efficace deve essere condiviso, sinergico e, come sostenuto, circolare: è infatti di fondamentale importanza che parta dal basso, ovvero dagli insegnanti che devono imparare a pensare sé stessi e le proprie pratiche didattiche oltre le mura scolastiche, in un'ottica planetaria e sostenibile, in grado di ripensare le interconnessioni tra l'“io” e l'“altro”, ma anche tra umanità e natura (Morin, 2015). Per realizzare questo cambio di paradigma, i docenti necessitano del sostegno e dell'accompagnamento da parte dei ricercatori, in particolare quelli che operano in campo educativo, i quali ricoprono il ruolo di connettori e dispensatori di conoscenze relative ai temi della sostenibilità. Solo in questo modo può partire un reale cambiamento in grado di giungere fino a coloro che a livello politico e istituzionale sono investiti della responsabilità delle *policy* educative. Costoro dovranno dimostrare volontà di attuazione e sviluppo dei temi della sostenibilità, emersi *in primis* dalla ricerca e, in secondo luogo, dalla volontà di innovazione dei docenti. Questi ultimi devono altresì impegnarsi in percorsi di alta formazione (OECD, 2021a, 2021b) per dare vita a *best practices* trasferibili da un contesto scolastico all'altro, anche superando i confini nazionali, e in percorsi di co-progettazione in tema di sviluppo sostenibile che coinvolgono tanto il mondo accademico, quanto le realtà territoriali (Ellerani, 2020). Allo stesso modo dovranno aprirsi a pratiche e linguaggi in grado di rispondere alle esigenze della società attuale, dunque capaci di valorizzare quelle che sono le caratteristiche intrinseche della mente ironica: il pluralismo, l'apertura alla differenza, il rovesciamento di prospettiva, l'esercizio del dubbio e il distacco critico. Poiché l'ironia è una forma espressiva culturale, che si apprende, per svilupparsi ha bisogno di uno spazio sociale che sappia valorizzarla, sia attraverso una comunicazione che privilegia la creatività e la divergenza, sia attraverso la frequentazione di soggetti ironici in grado di esaltare uno stile giocoso, aperto e dialogico. Questo è garanzia di un modo di stare insieme privo di pregiudizi, solidale, antidogmatico e, conseguentemente, democratico.

Protagonisti di questo cambiamento dovranno essere, infine, anche i giovani, a loro spetta quel ruolo immaginativo che è in grado di pensare inediti scenari futuri, dove l'inatteso non solo viene auspicato, ma ha anche tutte le potenzialità per essere realizzato. Ciò richiede lo sviluppo di forme mentali capaci di pensare la complessità, metacognitive, riflessive, critiche e autocritiche, attente alla costruzione del proprio sé, dunque in grado di coltivare l'umanità, anche attraverso pratiche di cura, basate sul dialogo, l'incontro e il confronto con l'altro. I giovani formati alla cura di sé e dell'altro, possono, infatti, con la loro creatività, ma anche attraverso stili di pensiero e azione responsabili, orientare quell'orizzonte trasformativo che dovrebbe essere anche il medesimo obiettivo dell'educazione. Un'educazione sostenibile, ma anche etico-politica, in cui ciascuno possa perseguire quell'ideale di bene comune (Zamagni, 2007), sentendosi protagonista del proprio futuro e di quello dell'umanità.

## Riferimenti bibliografici

- Adorno, T. (1954). *Minima Moralia*. Torino: Einaudi.  
Barone, P., Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Callari Galli, M., et al. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Novara: Utet Università.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Deleuze, J. (1975). *Logica del senso*. Milano: Feltrinelli.
- Ellerani, P. (2020). "Ecosistemi formativi capacitanti". *MeTis*, 10(2), 129-145.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando Editore.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si. Sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Gallerani, M. (2020). "La responsabilità del dire nella cura". In *Studium Educationis*, N. 3, 2020, doi: <https://doi.org/10.7346/SE-032020-02>
- Gardner, H., (2010). *Forma mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: La Feltrinelli.
- Goleman, D., (1999). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR – Rizzoli.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (Originariamente pubblicato nel 1927).
- Latouche, S. (2010). *Invenzione dell'economia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2004). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Giovannini, (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Macy, J (2007). *World as Lover. World as Self*. Berkeley: Parallax Press.
- Mancaniello, M.R. (2021). "La pandemia e il tempo di lockdown: possibili interventi educativi per la salute e il benessere delle giovani generazioni". In *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, vol. 3, pp. 39-51, ISSN:2724-3281.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 75-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020a). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2020b). "Pedagogia ed economia civile per imparare". *MeTis*, 10(2), 73-91.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Minello, R. (2013). "Politiche educative per plasmare un futuro democratico". *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 163-181.
- Morin, E. (1995). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris, E. (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Milano: Pearson.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in School: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press-Columbia University.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.

- OECD (2021a). Global prospects are improving but performance diverges strongly across countries. *Economic Outlook: Statistics and Projections*, 109(1). Paris. Available at: [https://www.oecd-ilibrary.org/economics/data/oecd-economic-outlook-statistics-and-projections/oecd-economic-outlook-no-109-edition-2021-1\\_4229901e-en](https://www.oecd-ilibrary.org/economics/data/oecd-economic-outlook-statistics-and-projections/oecd-economic-outlook-no-109-edition-2021-1_4229901e-en)
- OECD (2021b). Education in Eastern Europe and Central Asia: Findings from PISA. Paris. Available at: <https://doi.org/10.1787/ebbeb179-en>
- Orefice, P., et al (a cura di) (2019). *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune*. Lecce: Pensa MultiMedia Ed.
- Pinto Minerva, F. (2002). *Intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Riva, M.G. (2018). "Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa". In *Pedagogia Oggi*, anno XVI, n. 1/2018, p. 34.
- Rorty, R. (1989). *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sen, A. K. (1993). Capability and Well-Being. In M. C. Nussbaum & A. K. Sen (eds.) *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Siegel, D. J. (2014). *La mente adolescente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Città nuova.
- Zamagni (2020). Ecologia integrale come chiave di volta. In Fondazione Lombardia per l'Ambiente (Ed.), *Sviluppo umano e ambiente. La ricerca di un'etica condivisa dopo l'enciclica Laudato si*. Atti del convegno (pp.17-31). Milano: Piccola Casa Editrice.



# Comporre paesaggi dell'abitare nel lavoro educativo sociale con le persone con disabilità

## Composing landscapes of living in social educational work with people with disabilities

---

Antonella Cuppari

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

---

### ABSTRACT

In Italy, Law 112/2016 regulates independent living projects for people with disabilities. It is part of a cultural and social policy scenario in transformation. The reductive and technocratic perspective of social educational work is in crisis while a paradigm based on housing and its ecosystem of relations is emerging. This paper draws inspiration from the generative grammar offered by the landscape metaphor (Morelli, 2020) and from the main results of a cooperative enquiry carried out in a system of services for people with disabilities in the District of Lecco, during the months of the pandemic emergency. The evolutionary potential of the crisis and the creation of spaces of thinking in the midst of uncertainty favoured the start of a process of systemic reflexivity (Rigamonti & Formenti, 2020) in which to imagine and design new landscapes of living for people with disabilities.

La legge 112/2016 sul "Dopo di Noi" si inserisce dentro uno scenario culturale e di politica sociale in trasformazione. Ciò che sembra essere entrata in crisi è una prospettiva riduttiva e tecnocratica del lavoro educativo sociale mentre si fa strada un paradigma fondato sull'abitare e il suo ecosistema di relazioni. Il presente contributo trae ispirazione dalla grammatica generativa offerta dalla metafora del paesaggio (Morelli, 2020) e dai principali risultati di una ricerca cooperativa realizzata in un sistema di servizi per la disabilità nel Distretto di Lecco durante i mesi di emergenza pandemica. Le potenzialità evolutive della crisi e la creazione di spazi di pensabilità nell'incertezza hanno favorito l'avvio di un processo di riflessività sistemica (Rigamonti & Formenti, 2020) in cui immaginare e progettare nuovi paesaggi dell'abitare per le persone con disabilità.

### KEYWORDS

Social Work, Systemic Reflexivity, Landscape, Independent Living, Crisis.  
Lavoro Sociale, Riflessività Sistemica, Paesaggio, Dopo di noi, Crisi.

## Introduzione

Per quanto dura e penosa, per quanto grave e pericolosa sia la scarsità di abitazioni, l'autentica crisi dell'abitare non consiste nella mancanza di abitazioni. [...] La vera crisi dell'abitare consiste nel fatto che i mortali sono sempre ancora in cerca dell'autentica essenza dell'abitare, che essi devono anzitutto imparare ad abitare. (Heidegger, 1976, p. 108)

Con il presente contributo intendo riflettere sul tema dell'abitare in relazione alle politiche e all'organizzazione dei servizi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità. La legge 112/2016, comunemente conosciuta come "legge del Dopo di Noi", è portatrice di cambi di prospettiva che si inseriscono all'interno di uno scenario culturale e di politica sociale in trasformazione. Riprendendo la citazione di Heidegger (1976) sopra riportata, "l'autentica essenza dell'abitare" (p. 108) è una postura da apprendere, incarnare, agire e significare. Nell'ambito del lavoro educativo sociale essa interroga criticamente la visione che ha orientato l'evoluzione del sistema dei servizi in Italia negli ultimi trent'anni ed è portatrice di dilemmi disorientanti (Mezirow, 1991/2003) che possono essere attraversati nel loro potenziale evolutivo e trasformativo.

Dopo una prima riflessione sui paradigmi che hanno dominato il lavoro educativo sociale nell'area dei servizi per la disabilità in Italia, entrerà nel merito di alcuni elementi innovativi di cui è portatrice la legge 112/2016. Avvalendomi della "grammatica generativa" offerta dalla metafora del paesaggio (Morelli, 2020, p. 31), analizzerò i principali risultati della ricerca che ho realizzato durante i mesi di crisi pandemica e che ha coinvolto cooperative sociali, reti associative, operatori sociali ed enti pubblici locali nel Distretto di Lecco, in Lombardia. In particolare, porterò l'attenzione sulla metodologia di ricerca che ho proposto e sul processo di riflessività sistemica (Jude, 2018; Rigamonti & Formenti, 2020) che ha permesso di attivare. Le potenzialità trasformative di una educazione sociale sensibile e incarnata hanno aperto spazi di vivibilità e abitabilità nella crisi e favorito un'estetica del paesaggio, consapevole cioè della struttura che connette (Bateson, 1979/1984).

### 1. La riduzione degli spazi di vivibilità nell'organizzazione dei servizi per la disabilità in Italia

Riflettere sull'abitare in riferimento alla disabilità chiama in causa fin dal principio le relazioni sistemiche tra le persone e i contesti, nei processi dinamici di accomodamento, assimilazione, retroazione, calibrazione e regolazione in cui sono impegnati.

L'uso di termini quali "integrazione sociale", "inclusione sociale" e la loro problematizzazione rendono evidente la complessità di questi processi e i rischi connessi ad un'ottica riduttiva e riducente delle disabilità. Se l'inclusione non può essere intesa come l'irruzione delle persone con disabilità nella società abile (Oliver, 1996), al tempo stesso il riconoscimento della disabilità come condizione evolutiva espressione del proprio essere-nel-mondo di ciascuno, così come sostenuto dai *disability studies*, porta con sé il rischio di una segregazione accademica che si sottrae alle vicissitudini di un mondo reale (Bourdieu, 2005).

Come sottolineato da Medeghini e Valtellina (2006) "la storia della disabilità, come altre storie dei marginali e degli esclusi, è una storia di silenzi e di assenze,

una storia scritta da altri e questa scrittura ha in sé i segni del tempo, della società, della cultura [...]” (*ibidem*, p. 16). Ciò che ha reso e rende la disabilità una condizione da temere è il suo essere sempre qualcosa di inaspettato, “un’esperienza personale inattesa che rende chi la sperimenta inatteso socialmente” (Lepri, 2011, p. 14).

Il tema della disabilità intreccia quindi elementi personali, sociali, culturali e politico-istituzionali. L’approccio relazionale permette di esplorare le diverse prospettive di significato (Mezirow, 1991/2003) che coesistono, si sovrappongono e interagiscono in un determinato contesto per “interrogare il gesto sociale che definisce la zona di confine tra la norma e ciò che le è esterno” (Medeghini & Valtellina, 2006, p. 41).

Senza ripercorrere l’evoluzione delle rappresentazioni sociali della disabilità dall’antichità ad oggi, molto ben delineata nei due testi già citati (Medeghini & Valtellina, 2006; Lepri, 2011), vorrei portare ora brevemente l’attenzione sulla nascita e l’evoluzione dei servizi per la disabilità in Italia e sulla cultura che, progressivamente, si è fatta maggiormente spazio nelle pratiche.

Ciò che oggi costituisce l’organizzazione nazionale e regionale dei servizi vede la sua genesi negli anni ’80, quando ha cominciato ad essere praticata l’attività di quello che diventerà poi il privato sociale (Berzacola & Galante, 2014). In quel periodo vennero inventati servizi sociali tanto nuovi che la normativa del tempo non era ancora in grado di definire. Essi nascevano in contrapposizione alle modalità spesso segregative dell’assistenza alle persone con disabilità nelle istituzioni totali ed erano inoltre guidati dalla volontà di ridurre le barriere presenti nell’ambiente sociale che impedivano alle persone con disabilità la piena partecipazione alle attività della società. La forte innovazione che ha avuto il welfare in quegli anni ha tuttavia negli anni subito una battuta d’arresto, nel momento in cui i servizi sono divenuti oggetto di accreditamento regionale, valutazione degli standard minimi di qualità e certificazioni ISO (*ibidem*).

Nelle norme di accreditamento regionali emanate all’inizio degli anni 2000 e ad oggi ancora valide (con riferimento a Regione Lombardia, si cita a titolo esemplificativo la D.G.R. 18334/2004 sui Centri Diurni Disabili o la D.G.R. 20763/2005 sui Centri Socio-Educativi) i servizi vengono definiti sulla base di una classificazione standardizzata dei bisogni di natura sociale, socio-assistenziale o socio-sanitaria. Progressivamente tale organizzazione ha portato ad un’egemonia del linguaggio medico-specialistico di tipo classificatorio e ad una burocratizzazione delle pratiche discorsive e operative che ha finito con oggettivizzare la persona, distanziando lo sguardo dell’osservatore. Tali norme, inoltre, fanno riferimento a servizi per persone con disabilità con un’età compresa tra i 18 i 65 anni. Questo periodo di tempo corrisponde all’ingresso nell’età adulta e, potenzialmente, nel mondo produttivo. Esso attraversa quasi cinquant’anni della vita di una persona, in cui possono succedersi passaggi cruciali, primo fra tutti, potenzialmente, l’emancipazione dal nucleo familiare d’origine. Nel caso delle persone con disabilità, le norme citate sembrano tuttavia coerenti “con un’organizzazione sociale che, non prevedendo ruoli sociali attivi, non può programmare neppure la crescita” (Lepri, 2011, p. 67). Ciò è espressione di un pensiero funzionale all’inserimento delle persone nei processi di valorizzazione economica e a una riproduzione dell’identico che cerca di adattarsi alle richieste del presente (Colazzo, 2017). La prevalenza di un pensiero e organizzazione sociale di questo tipo porta a enfatizzare dualismi e polarizzazioni (abile-disabile, osservatore-osservato, ...), creando distanze che, nel tempo, diventano dominio e ripropongono la relazione oppressori-oppressi (Freire, 1970/2002).

La colonizzazione dell'immaginario (Latouche, 2003) sulla disabilità, tradotta in standard di prestazioni, minutaggi, schede osservative, diagnosi e classificazioni porta ad un impoverimento delle relazioni nei termini di operatore-utente, in cui la persona con disabilità diviene "oggetto passivo" di prestazioni e interventi. Tale relazione riduce gli spazi di vivibilità e agentività delle persone con disabilità, trasformando i servizi in centri, "riserve" riservate, appunto, ad una determinata categoria di persone. I luoghi della disabilità, connotati in base alla patologia e alla gravità, producono una loro continua proliferazione che isola le persone all'interno della loro patologia (Medeghini & Valtellina, 2006; Goffman, 1961/1968) e generano un modello organizzativo dei servizi non sostenibile socialmente ed economicamente nel tempo.

## **2. La legge 112/2016 e la creazione di paesaggi dell'abitare per le persone con disabilità**

La legge 112/2016, comunemente denominata "legge del Dopo di Noi", introduce la possibilità di "garantire alle persone con disabilità interventi innovativi di residenzialità che siano in grado di riprodurre, oltre l'orizzonte di vita dei propri familiari, le condizioni abitative e relazionali della casa di origine" (Giacconi et al., 2020, p. 275). I cambiamenti di prospettiva di cui è portatrice (come l'emancipazione dal proprio nucleo familiare d'origine e la co-abitazione) sono parte di uno scenario culturale in forte trasformazione. Negli ultimi quindici anni, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, il costruito di qualità della vita e la prospettiva della capacitazione e dell'autodeterminazione si sono fatti promotori di uno sguardo che riconosce la persona e il suo essere parte di un ecosistema di relazioni e di norme che ne definiscono diritti e doveri reciproci.

In questo senso l'abitare diventa il tema del progetto di vita della persona con disabilità, in una prospettiva capace di contestualizzare quest'ultimo a partire dai vincoli e dalle possibilità presenti nell'ecosistema di relazioni di cui la persona è parte. L'abitare qui concepito va oltre l'abitazione e la ricerca di un alloggio ma si traduce in una danza che crea, simbolicamente e operativamente, un paesaggio.

Il passaggio dai servizi, intesi come luoghi specialistici per la disabilità, all'abitare, inteso come un esserci-nel-mondo che genera un paesaggio, è un cambio di paradigma che restituisce cittadinanza alla condizione di disabilità. Il paesaggio si distingue dall'ambiente e dal territorio in quanto emergente dalle narrazioni e simbolizzazioni che nascono dalla continua e incessante ricerca di significati (Morelli, 2020). Esso non è riducibile a un qualcosa dato a priori che fa da sfondo alle vicende umane. Trasformare i luoghi per la disabilità in paesaggi coinvolge in primo luogo colei o colui che osserva, sente e trasforma quel luogo in paesaggio (*ibidem*).

Da questa prospettiva, la legge 112/2016 è un invito a generare paesaggi dell'abitare a partire da ciò che è mancante e dal conflitto, inteso come incontro con lo spazio e l'ambiente in cui si vive. Progettare l'abitare diviene, primariamente, un'azione di cura della condizione di sradicatezza generata dall'egemonia della tecnica, creando relazioni di prossimità (Heidegger, 1976). Il paesaggio si propone quindi come un intercampo complesso, mobile e in continuo divenire, in cui "le differenze e i conflitti permangono e si moltiplicano così come restano e si accentuano gli intrecci e le dialogiche" (Chiocchi, 2003, p. 3).

### 3. La ricerca-formazione come dispositivo pedagogico per immaginare e progettare paesaggi dell'abitare: riflessioni a partire da una ricerca sul campo

In questo paragrafo proverò a riflettere sulle modalità attraverso le quali la ricerca educativa può contribuire a dar forma ad una pragmatica operativa che immagina e progetta paesaggi dell'abitare. In particolar modo intendo approfondire la metodologia di ricerca cooperativa (Heron, 1996) declinata nel dispositivo pedagogico della ricerca-formazione (Formenti, 2017). A tal proposito mi riferirò alla ricerca che ho realizzato durante i mesi di crisi pandemica e che ha coinvolto cooperative sociali, reti associative, operatori sociali ed enti pubblici locali nel Distretto di Lecco, in Lombardia. Tale ricerca è parte del mio percorso di dottorato aziendale che ha previsto una collaborazione tra la cooperativa sociale per la quale lavoro<sup>1</sup> e l'Università a partire dal bisogno di innovare le pratiche educative dei servizi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità.

Il processo di ricerca ha seguito un disegno emergente. L'arrivo in Italia della pandemia ha generato nel campo indagato una interruzione delle attività ordinarie dei servizi, un senso di spaesamento negli operatori sociali, nei volontari, nelle persone con disabilità e nei loro familiari, delle azioni di improvvisazione nei vincoli e possibilità offerti dalla situazione e una riorganizzazione delle azioni educative sociale secondo modalità nuove e inusuali (Cuppari, 2021a).

Il prolungarsi dell'emergenza pandemica nei mesi ha reso consapevoli i servizi della necessità di trovare non solo vie per abitare l'incertezza ma anche per avviare un processo di riflessività critica e sistemica (Jude, 2018; Formenti & Rigamonti, 2020). L'impossibilità di affidarsi alla razionalità tecnico-strumentale ha permesso ai partecipanti di riflettere sui processi soggettivi, collettivi e sociali alla base del funzionamento dei servizi, per decostruire gli schemi di azione prestabiliti e oggettivanti e per ricercare invece un sapere situazionale capace di interpretare il divenire. La riduzione del numero di persone accoglibili presso i "centri", e la dislocazione e riorganizzazione delle attività dei servizi nei contesti di vita delle persone, favorita anche dall'avvio delle prime progettazioni legate al "Dopo di Noi", ha dato la possibilità di aprirsi a nuovi paesaggi possibili.

Per cogliere la portata informativa e potenzialmente trasformativa della crisi in atto, tra ottobre 2020 e luglio 2021 sono stati realizzati quattro differenti percorsi di ricerca-formazione. Il primo percorso (Cuppari, 2021b) ha coinvolto 41 operatori sociali di servizi socio-educativi e socio-sanitari diurni e residenziali per adulti con disabilità e, attraverso un processo a tre fasi di emersione, *cross-pollination* e apprendimento, ha riflettuto criticamente sulle teorie implicite che fino a quel momento avevano guidato il modo di operare dei servizi, a partire dalle differenze generate dalle pratiche nata durante la crisi, intese come differenze capaci di fare la differenza (Bateson, 1979). Il secondo percorso di ricerca-formazione, parallelo al primo (Cuppari, 2021c) ha coinvolto 9 coordinatrici afferenti allo stesso sistema di servizi e ha attinto all'esperienza incarnata e alle memorie biografiche delle partecipanti con l'obiettivo di trovare modalità alternative alla progettazione lineare, dentro uno scenario in continua evoluzione. Il terzo percorso di ricerca-formazione (Cuppari, 2022) ha coinvolto 20 volontari di associazioni e 22 operatori sociali attivi in percorsi di accompagnamento all'autonomia abitativa. In questo caso il focus è stato posto sull'abitare, risignificato a partire dall'esperienza per-

1 La cooperativa sociale per la quale lavoro è "La Vecchia Quercia" di Calolziocorte (LC). Nello specifico mi occupo del coordinamento di secondo livello, della progettazione e della supervisione di servizi e progetti innovativi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità.

sonale di operatori e volontari. Attraverso l'uso di immagini fotografiche e narrazioni legate alla propria casa, sono emerse geografie affettive e relazionali interne e intorno al paesaggio casa che si sono poi tradotte in proposte operative. Infine, un ultimo percorso di ricerca-formazione (Cuppari, 2021d) ha coinvolto 14 coordinatori e coordinatrici in dialogo con i referenti pubblici locali. Obiettivo di questo percorso era quello di immaginare e comporre forme organizzative dei servizi e vie di progettazione a partire dall'abitare delle persone con disabilità e dagli apprendimenti generati dalla crisi. Il processo ha seguito i seguenti passaggi: 1) condivisione di visioni e orientamenti con referenti pubblici territoriali in merito a nuove traiettorie di senso per i servizi per la disabilità; 2) riflessione sistemica intorno alla funzione educativa e sociale dei servizi per la disabilità e individuazione di azioni trasformative; 3) individuazione di proposte per la loro integrazione all'interno dei nuovi Piani di Zona locali.

In tutti questi percorsi, l'uso della metodologia di ricerca cooperativa ha permesso ai partecipanti di divenire comunità di ricerca (Heron & Reason 2001) e di pratica (Wenger, 1998/2006). La condivisione e la co-costruzione di un patto partecipativo ha costituito un momento importante di negoziazione di significati intorno alle aspettative, domande e obiettivi di ricerca. La validità della ricerca è stata garantita dal procedere ricorsivo di riflessione e azione e il processo è proseguito fino a saturazione, così come stabilito dai partecipanti/co-ricercatori.

La ricerca sopra descritta ha poi interagito con il piano regionale delle politiche sociali e dell'organizzazione dei servizi. Gli apprendimenti emersi nei servizi durante la crisi pandemica hanno trovato forma e spazio di riconoscimento in nuove norme, come per esempio la D.G.R. 3183/2020 e la D.G.R. 5320/2021 in cui viene suggerita un'organizzazione dei servizi non più centralizzata ma declinata in contesti diversificati e personalizzati. D'altro canto, i programmi operativi regionali della legge del Dopo di Noi, definiti dalla D.G.R. 3404/2020 e D.G.R. 4249/2021, pongono al centro della progettazione l'abitare delle persone con disabilità, riconoscendo l'attivazione dal basso di progetti di vita.

### **3.1 La riflessività sistemica in ricerca-formazione come via di composizione di paesaggi dell'abitare**

La riflessività, a differenza della riflessione che è una funzione cognitiva individuale, è un'azione pratica e sistemica che tiene insieme la dimensione individuale, sociale e collettiva, l'epistemologia dominante e il potere delle buone storie (Rigamonti & Formenti, 2020; Luraschi, 2021). Essa può divenire pratica incorporata e organica (Hunt, 2013), un'azione in-attiva (Weil, 1992) che connette colui/colei che osserva con ciò che è osservato (Von Foester, 1981/1987).

Nella ricerca cooperativa sopra descritta la riflessività sistemica si è incarnata nel dispositivo pedagogico della ricerca-formazione, intesa come struttura complessa, organizzata, emergente e agente (Massa, 1986/2003) favorente un'ecologia di relazioni che ha connesso operatori, pratiche, significati e livelli organizzativi differenti. L'intenzionalità educativa era quella di promuovere forme di *experience-based learning* (Andresen, Boud & Cohen, 2000) e di connotare lo spazio formativo come pratica di confine fondata su un'epistemologia dell'intermedio, che tenesse viva una tensione tra l'esistente e il possibile (Cepollaro & Varchetta, 2014). L'apprendimento è stato qui concepito come una danza che crea, capace di sostenere le relazioni di conoscenza tra menti relazionali incarnate e situate (Von Foester, 1981/1987; Ceruti, 1989)

In particolare, il metodo seguito nei percorsi di ricerca-formazione è stato quello fondato sulla spirale della conoscenza (Formenti, 2017). Esso si basa su una conoscenza complessa, stratificata, condivisa e su un procedere ricorsivo di fasi: l'esperienza autentica, la rappresentazione estetica, la comprensione intelligente e l'azione deliberata (*ibidem*). L'esperienza autentica si basa su una sensorialità *embodied*. La rappresentazione estetica contestualizza l'apprendimento sullo sfondo cangiante del pensiero metaforico e abducente (Formenti, 2018). La comprensione intelligente compone una teoria soddisfacente e condivisa a partire dall'emergere di una Mente Collettiva che concettualizza e compone informazioni e definizioni. Infine, l'azione deliberata è un'azione educativa, sociale e politica e che crea nuovi contesti ed è guidata dal principio di enazione (*ibidem*).

La consapevolezza dei limiti di una visione tecnocratica del lavoro educativo e sociale dei servizi e della crisi di abitare, resa ancor più evidente dalla pandemia, ha permesso alle persone coinvolte, per mezzo del processo riflessivo, di accogliere il "sentimento del paesaggio" (Morelli, 2020). La sensibilità estetica promossa dal dispositivo pedagogico della ricerca-formazione (Formenti, 2017) ha attivato un senso di responsabilità, non più basato sull'idea di individuo auto-centrato ma sull'idea di relazione e sulla capacità di rispondere all'imprevedibilità attraverso una risonanza partecipe (Manghi, 2007).

## Conclusioni

In uno scenario professionale caratterizzato dalla burocratizzazione delle pratiche e da un'eccessiva enfasi posta sulla responsabilità tecnico-strumentale, la riflessività costituisce una via per introdurre incertezza (D'Cruz, Gillingham & Melendez, 2007; Taylor & White, 2000/2005). L'incertezza non è necessariamente una condizione da evitare. Essa può essere vista come tratto negativo della complessità che però apre anche al tratto positivo complementare, "il tessuto comune in cui si legano l'uno e il molteplice, l'universale e il singolare, l'ordine, il disordine e l'organizzazione" (Morin, 2017, p. 71).

Come afferma Luraschi (2021), siamo poco abituati a lasciarci guidare dall'incertezza e dalla complessità anche se è proprio nel muoversi e nel perdersi che è possibile assumere un posizionamento nel quale "razionalità ed emozioni, intenzionalità e istinto convivono nella danza rotonda di cuore, mente e corpo" (*ibidem*, p. 67). La complessità diviene quindi un paesaggio, un *pattern* che connette (Bateson, 1979/1984) e può costituire una via di risignificazione dell'azione educativa sociale.

Creare paesaggi dell'abitare a partire dagli stimoli dati dalla legge 112/2016 è un invito a guardare con occhi nuovi quello che tante volte si è già visto, "(...) una svolta principalmente culturale che deriva dalla disposizione e dall'impegno ad apprendere ad apprendere" (Morelli, 2020, p. 74).

La promozione nei contesti del lavoro sociale di un'educazione sensibile, incarnata e di una riflessività sistemica che celebra la complessità, riconosce nel linguaggio specialistico non tanto delle caratteristiche assolute ma un particolare punto di vista. L'educazione ad un'estetica del paesaggio (*ibidem*), consapevole del *pattern* che connette, non pone l'enfasi né sulle sole categorie definitorie (sindrome di down, autismo, tetraparesi spastica, ...), né sulle sole testimonianze dei punti di vista marginali ed emarginati. Al contrario essa è interessata a promuovere pratiche discorsive e dialogiche intorno ai significati che emergono dai contesti relazionali in cui le persone abitano. Dentro la cornice simbolica sempre mutevole del paesaggio, nuove relazioni e significati vengono composti, nella consapevo-

lezza dei nodi critici, delle contraddizioni, dei vincoli legislativi, dei rischi di dominazione dello spazio discorsivo ma anche delle vie trasformative che invece possono generare nuove possibilità per l'abitare delle persone con disabilità.

## Riferimenti bibliografici

- Andresen, L., Boud, D., Cohen, R. (2000). Experience-based learning. In Foley, G. (Cur.), *Understanding adult education and training* (2. ed.). Allen & Unwin (pp. 225-239).
- Berzocola, L., Galante, D. (2014). Leggere le criticità del fare cooperazione. In Girelli, G., *Cooperare è un'impresa – promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione* (pp. 13-24). Franco Angeli.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura* (Longo, G.O., trad. ita.). Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1979)
- Bourdieu, P. (2005). *Questa non è un'autobiografia*. Feltrinelli Editore.
- Cepollaro, G., Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità. I territori della betweenness*. Guerini Next.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Feltrinelli Editore.
- Chiocchi, A. (2003). Il concetto di intercampo. Non solo questioni epistemologiche (estratto). In *Società e Conflitto*, 27/28, 3-16.
- Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. In *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 19-26. DOI: 10.1285/i9788883051333p19
- Cuppari, A. (2021a). Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia. *Formazione & Insegnamento*, 19 (2), pp. 40-49. DOI: 10.7346/-fei-XIX-02-21\_04
- Cuppari, A. (2021b). Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resistenza. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), pp. 206-219. <http://dx.doi.org/10.19241/2FIII.v17i38.573>
- Cuppari, A. (2021c). Autobiographical memories as islands of certainty in an ocean of complexity: a cooperative enquiry on the effects of the COVID-19 emergency on some disability services in Northern Italy. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, Vol. 23, 2(90), pp. 89-104. <https://doi.org/10.34862/tce/2021/09/01/47h7-st18>
- Cuppari, A. (2021d). Oltre la resilienza nel lavoro sociale: pratiche, apprendimenti e trasformazioni a partire dall'esperienza della crisi. *Epale Journal*, Vol. 10, pp. 83-90.
- Cuppari, A. (2022). Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di Dopo di Noi alla luce della pedagogia freiriana. Speciale *MeTis* "Que Viva Freire" (in stampa).
- D.Cruz, H., Gillingham, P., Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: a critical review of the literature. In *British Journal of Social Work*, 37, 73-90. DOI: 10.1093/bjsw/bc1001
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L. (2018). L'arte di contestualizzare nella consulenza ai sistemi umani. In *Riflessioni Sistemiche*, 18, 29-41.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA Editore. (Originariamente pubblicato nel 1970)
- Giaconi, C., Socci, C., Fianza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Aparecida Capellini, S. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità della vita. In *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 274-291. DOI: 10.30557/MT00147
- Goffman, E. (1968). *Asylum. Le istituzioni totali e i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1961)
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Mursia Editore.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. SAGE Publications.

- Heron, J., Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people. In Reason, P.; Bradbury, H. (Cur.), *Handbook of action research*. First edition (pp. 179-188). SAGE.
- Hunt, C. (2013). *Transformative learning through creative life writing*. Routledge.
- Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. In *Journal of Social Work Practice*, 32:1, 45-57. DOI: 10.1080/02650533.2017.1291499
- Latouche, S. (2003). *Décoloniser l'imaginaire. La Pensée créative contre l'économie de l'absurde*. Parangon Ed.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Franco Angeli.
- Luraschi, S. (2021). *Le vie della riflessività: per una pedagogia del corpomente*. Armando Editore.
- Manghi, S. (2007). Risonanza partecipe. La responsabilità come responsiveness e modernità liquida. In *Rivista Italiana di GruppoAnalisi*, 1, pp. 61-84.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e I corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli. (Originariamente pubblicato nel 1986)
- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. ita.). Raffaello Cortina Editore. (Originariamente pubblicato nel 1991)
- Morelli, U. (2020). *I paesaggi della nostra vita*. Silvana Editoriale.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità - Le défi de la complexité*. Le Lettere.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability, from theory to practice*. Houndmills, Palgrave.
- Rigamonti, A., Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Taylor, C., White, S. (2005). *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Erikson. (Originariamente pubblicato nel 2000)
- Weil, S. (1992). *Gravity and grace*. Routledge.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (R. Merlini, Trad.; 1. ed.). Raffaello Cortina Editore. (Originariamente pubblicato nel 1998)
- Von Foester, H. (1987). *Sistemi che osservano* (trad. ita.). Astrolabio. (Originariamente pubblicato nel 1981).



# I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: una rete territoriale di servizio accogliente

## Provincial Centers for Adult Education: a welcoming territorial service network

---

Giovanni Di Pinto

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – giovanni.dipinto@istruzione.it

---

### ABSTRACT

This contribution aims to reflect on the opportunities for inclusion that the CPIAs can offer to adults. The peculiarity of adult learners and the networked organization of the aforementioned centers suggest that managers and teachers involved in Adult Education open up to the territory, after analyzing it, in order to enter into fruitful educational alliances. The reading of the context and the interpretation of the skills needs of adult users must lead to a revision of the PTOF to make it more functional to the requests of the stakeholders and to the institutional purposes of the CPIAs which, as a reference for the creation of territorial networks for lifelong learning, must promote the raising of educational levels.

Il presente contributo intende riflettere sulle occasioni d'inclusione che i CPIA possono offrire agli adulti. La peculiarità degli apprendenti adulti e l'organizzazione reticolare dei suddetti centri, suggeriscono a dirigenti e docenti impegnati nell'Istruzione degli Adulti di aprirsi al territorio, dopo averlo analizzato, al fine di stipulare feconde alleanze educative. La lettura del contesto e l'interpretazione dei bisogni di competenze dell'utenza adulta, devono condurre ad una revisione del PTOF per renderlo più funzionale alle istanze degli stakeholder e alle finalità istituzionali dei CPIA che, in quanto riferimento per la creazione di reti territoriali per l'apprendimento permanente, devono promuovere l'innalzamento dei livelli d'istruzione.

### KEYWORDS

CPIA; Andragogy; Territorial Network; Acceptance.  
CPIA; Andragogia; Rete Territoriale; Accoglienza.

## Premessa

L'autoreferenzialismo e l'isolamento delle Istituzioni Scolastiche generano disaffezione nei differenti portatori d'interesse. Per fronteggiare la dispersione scolastica non è sufficiente essere accoglienti e inclusivi, ma diviene indispensabile mostrarsi attraenti. Una tesi, quella sopra esposta, che trova conferma soprattutto nel settore dell'Istruzione degli Adulti, all'interno del quale emergono, per capacità di stipulare alleanze educative, i CPIA. Muovendo da tale prospettiva, l'Andragogia può rappresentare una bussola in grado di orientare efficacemente la classe docente nel momento in cui è chiamata a predisporre percorsi di apprendimento personalizzati che rappresentino il risultato del riconoscimento dei crediti formativi, in virtù della valorizzazione degli apprendimenti acquisiti non solo nei contesti formali, ma anche in quelli informali e non formali.

Una modalità operativa, quella sopra suggerita, in linea con il concetto di *life-wide-learning*, che comprende tutti gli aspetti della formazione formale, informale, non formale, anche in una molteplicità di contesti contemporaneamente, moltiplicando le occasioni di acquisizione di nuovi contenuti e le opportunità di sviluppo di nuove competenze (Faris, 2002). Un concetto, quello appena menzionato, che si coniuga perfettamente con quello di *lifelong learning* che, a sua volta, invita tutte le Istituzioni preposte ad adottare una serie di azioni costanti e sinergiche che privilegino quei fondamentali processi di auto-orientamento ed (auto)educazione continua durante tutto l'arco della vita.

Partendo da tale angolazione, l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze rappresentano degli elementi chiave per rispondere all'attuale crisi economica, all'invecchiamento demografico (D'Ugo, 2010) e alla più ampia strategia economica e sociale dell'Unione Europea.

### 1. L'approccio alla formazione dell'adulto

L'attenzione all'apprendente in tutte le fasi della vita parte dal presupposto che lo sviluppo cognitivo percorra tutto l'arco della vita e possa essere influenzato da condizioni socio-culturali, socio-ambientali, storiche e geografiche (Gardner, 1983/1987).

Prima di entrare nel merito delle molteplici chance offerte dalla Rete Territoriale di Servizio, si ritiene proficuo proporre alcune riflessioni inerenti alle modalità di approccio alla formazione dell'adulto che giustificano il ricorso alla suddetta rete.

Tutti i professionisti dell'Istruzione degli Adulti dovrebbero adottare delle metodologie didattiche rispettose del principio della finalizzazione dell'apprendimento, in virtù del quale la più potente motivazione dell'adulto ad apprendere, è rappresentata dal bisogno che egli percepisce di apprendere per un fine che gli è ben chiaro e che sente psicologicamente come suo bisogno-desiderio per i ruoli che esercita, per gli obiettivi che persegue, per le sfide che vuole vincere, per i problemi che non riesce a risolvere (Bruscaglioni, 2007, p.45).

In relazione alla motivazione, Bastien osserva che l'apprendimento diviene effettivamente possibile e facile nel momento in cui il soggetto è motivato ad apprendere; motivo per cui questi deve prevedere l'utilità del proprio momento formativo e deve incontrare, nel corso del processo, idonee circostanze che siano di conferma alla motivazione iniziale (Bastien, 1951/1954).

Come sostenuto da Lindeman, se nell'istruzione tradizionale viene richiesto allo studente di adattarsi ad un curriculum prestabilito, nella formazione degli adulti

il curricolo è costruito intorno ai bisogni e agli interessi dello studente. Lindeman ribadisce che l'approccio alla formazione non potrà che avvenire proprio attraverso delle situazioni e non certo delle materie (Lindeman, 1926, pp. 8-9, citato in Knowles, 1993, p.49). L'indispensabile collegamento tra istruzione e vita e, dunque, territorio nel quale si è inseriti, viene evidenziato da Gessner il quale, nell'esporre la sua concezione di formazione degli adulti, afferma che si tratta di una tecnica di apprendimento in cui l'istruzione confina con la vita, elevandola al livello di un esperimento avventuroso (Gessner, 1956, p. 160, citato in Knowles, 1993, p.49).

Nesso mostrato anche da Lindeman quando sottolinea che:

- a) gli adulti sono motivati ad apprendere quando avvertono dei bisogni e degli interessi che l'apprendimento può soddisfare;
- b) gli adulti sono orientati verso un apprendimento centrato sulla vita reale;
- c) l'esperienza costituisce la risorsa più importante per l'apprendimento degli adulti, per cui il nucleo centrale della metodologia della formazione degli adulti è l'analisi dei contenuti esperienziali;
- d) gli adulti sentono fortemente l'esigenza di gestirsi autonomamente e di conseguenza il ruolo del docente è d'impegnarsi con loro in un processo comune di ricerca, piuttosto che di trasmettere loro le proprie conoscenze e poi valutare fino che punto si sono conformati ad esse (Knowles, 1993, pp.49-50).

Il legame con il territorio emerge anche in Rogers il quale considera l'apprendimento come un processo esclusivamente interno, controllato dal discente e che impegna tutto il suo essere nell'interazione con il suo ambiente, così come viene da lui percepito (Rogers, 1951, citato in Knowles, 1993, p.61).

Allo stato attuale, la "pragmatica della formazione", proposta da Knowles, appare tutt'altro che obsoleta, considerato che offre ai differenti professionisti dell'Istruzione degli Adulti delle coordinate di senso nell'ambito della progettazione formativa che dovrà, quindi, ancorare necessariamente le teorie da trasmettere e, dunque, le discipline alla concreta esperienza professionale quotidiana dell'apprendente e all'analisi del reale, ovvero della realtà sociale.

Detto diversamente, la classe docente, attraverso i saperi declinati all'interno dei quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), previsti dal D.M. 139/2007, dovrà costruire percorsi di apprendimento "cuciti su misura", orientati all'acquisizione di quelle competenze chiave che rappresenteranno una sorta di sostrato per ulteriori occasioni di apprendimento nel corso di tutta la vita personale e professionale.

## **2. Il regolamento dei CPIA: un'occasione per stipulare alleanze educative e fare ricerca**

Gli studi sull'approccio alla formazione in età adulta hanno mostrato la specificità dell'utenza dei CPIA, tanto predisposta a inedite forme di apprendimento adeguate alle proprie istanze formative, quanto interrelata al contesto d'appartenenza. Tali Centri non si configurano soltanto come una collaudata Rete Territoriale di Servizio, ma rappresentano anche uno strategico soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, di cui all'art. 4 della L. 28 giugno 2012, n. 92 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2012).

I CPIA possono realizzare, tenendo conto delle esigenze del contesto cultu-

rare, sociale ed economico della realtà locale, l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, così come sancito dall'art. 6 del D.P.R. 275/99; pur, tuttavia, adattandola adeguatamente alla specificità del sistema di Istruzione degli Adulti.

Attività, quelle di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo, che dovrebbero essere finalizzate a valorizzare il ruolo del CPIA quale "struttura di servizio" volta a predisporre "misure di sistema" funzionali:

- a) alla lettura dei fabbisogni formativi del territorio;
- b) alla costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro;
- c) all'interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta (Miur-Mef, 2015).

Azioni, quelle di cui sopra, che si pongono come obiettivo cardine la predisposizione di condizioni idonee e funzionali al miglioramento della qualità e dell'efficacia della prassi didattica.

Appare evidente già nelle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA, quella predisposizione dei suddetti Centri a edificare innovative forme di partenariato aventi principalmente tre finalità:

1. analizzare il contesto sociale e professionale per rispondere efficacemente alle concrete istanze emergenti;
2. valorizzare il patrimonio culturale e professionale della persona, muovendo dalla ricostruzione della sua storia individuale;
3. favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e/o il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, di cui alla Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006, anche in relazione a quanto previsto dal DM 139/2007 (Ibid, p. 12).

Un modus operandi, quello proposto dal suddetto Regolamento, che viene ripreso nel PIANO SCUOLA 2020-2021 nel momento in cui si pone l'attenzione sulla costruzione delle collaborazioni con i diversi attori territoriali che possono concorrere all'arricchimento dell'offerta educativa (Mi, 2020).

I partenariati suggeriti dal DPR 263/12 e, soprattutto, dalle successive Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA, consentono a tutti gli attori del processo di riforma dell'Istruzione degli Adulti, di rispondere efficacemente al cambiamento identitario dei centri d'istruzione per gli adulti e dei corsi serali.

A frequentare i suddetti corsi, infatti, non sono più solo gli adulti che vogliono conseguire un titolo di studio per migliorare la propria posizione lavorativa, ma anche coloro che sono in cerca di una prima occupazione, ai quali si aggiungono anche i ragazzi che sono stati espulsi da altre tipologie di Istituzioni Scolastiche autonome e che hanno, purtroppo, già sperimentato più di un insuccesso formativo.

### **3. Ripensare l'offerta formativa dei CPIA**

L'analisi delle istanze formative dei contesti sociali e professionali con l'interpretazione dei bisogni di competenze dell'utenza adulta, dovrebbe essere seguita da una ponderata revisione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, nella logica del miglioramento costante. Ripensamento che potrebbe scaturire da una pon-

derata stesura del Rapporto di autovalutazione (R.A.V.) e del Piano di Miglioramento (P.D.M.).

A tal proposito, appare significativa l'analisi del Rapporto elaborato dall'INVALSI, con la collaborazione dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRSeS) dei CPIA, denominato "Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione".

In tale documento, infatti, si può desumere l'estrema rilevanza conferita ad alcune aree di autovalutazione che risultano essere in stretta correlazione con il territorio e, quindi, con il contesto (prima sezione del R.A.V.). Legame con l'ambiente che viene confermato nella sezione 3 B), inerente ai processi e alle pratiche gestionali e organizzative, all'interno della quale i CPIA sono invitati a valutare, al 3.7, l'integrazione con il territorio e con i soggetti preposti alla realizzazione del percorso formativo degli studenti (Invalsi, 2020). L'integrazione e l'arricchimento dell'offerta formativa, potrebbe condurre i suddetti Centri a realizzare percorsi ad hoc di concerto con altre agenzie formative pubbliche e private. I CPIA, in quanto unità formativa, potrebbero, ai sensi dell'art. 2, c. 5, del DPR 263/12, ampliare il curriculum al fine di realizzare progetti integrati di istruzione e formazione (si pensi, per esempio, ai percorsi di formazione continua, di Istruzione e Formazione Professionale, in apprendistato, di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, di Istruzione Tecnica Superiore). La revisione dei percorsi formativi erogati, pertanto, potrebbe contribuire a cassare il fenomeno degli ELET (*Early Leavers from Education and Training*) e quello dei NEET (*Neither in Employment nor in Education and Training*). Nel report sui livelli di istruzione e ritorni occupazionali relativo all'anno 2019, predisposto dall'Istituto Nazionale di Statistica, emergono dei dati poco confortanti che dovrebbero indurre tutti i professionisti che, a vario titolo, prestano servizio nei CPIA a mobilitarsi al fine di prevenire situazioni che rappresentino degli ostacoli per la promozione e lo sviluppo una società basata sulla conoscenza.

Nel summenzionato report, infatti, si evince che:

- a) nel 2019, nonostante il valore in Italia scenda al 13,5% (per un totale di 561 mila giovani), in linea con la tendenza di più lungo periodo, la percentuale di ELET resta sopra al valore *benchmark*, quasi raggiunto in media dall'Ue28, dal Regno Unito e dalla Germania e già superato da diversi anni in Francia;
- b) gli ELET italiani lavorano meno di quelli europei, infatti se nel nostro Paese è occupato un giovane ELET su tre (35,4%), nella media Ue poco meno di uno su due (46,6%);
- c) relativamente alla condizione occupazionale dei giovani ELET, se comparata con i coetanei che hanno abbandonato i percorsi di istruzione e formazione dopo aver raggiunto il titolo secondario superiore, oltre la metà di questi ultimi (53,6%) è occupato già dopo pochi anni dall'uscita dagli studi, contro appena un terzo degli ELET (35,4%), il cui livello d'istruzione, invece, si ferma al solo titolo secondario inferiore;
- d) nel 2019, in Italia, l'incidenza dei giovani di 15-29 anni non occupati e non in formazione cala di 1,2 punti rispetto al 2018 e raggiunge il 22,2% (2 milioni di giovani). In Italia, la quota di NEET è la più elevata tra i Paesi dell'Unione, di circa 10 punti superiore al valore medio Ue28 (12,5%) e risulta decisamente distante dai valori degli altri grandi Paesi europei (Istituto Nazionale di Statistica, 2020).

In tale momento storico, caratterizzato dall'obsolescenza delle competenze, per essere accoglienti diviene necessario promuovere proficue politiche di trasformazione. L'applicazione dell'autonomia scolastica potrebbe portare il CPIA a divenire elemento cardine nella "fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita", in ottemperanza a quanto disposto dall'art. 4, c.55, lett. c), della L.92/2012, promuovendo, in tal modo, quella resilienza trasformativa indispensabile per garantire il successo formativo e l'innalzamento dei livelli d'istruzione della popolazione adulta che, pertanto, deve essere liberata da quella deleteria prigione delle differenti forme di analfabetismo, che non consentono una partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale e professionale.

## Conclusione

Per conquistare l'interesse del target di riferimento, appare necessario incentivare l'autonomia scolastica che deve diventare, con il R.A.V. ed il P.D.M., un mezzo attraverso il quale predisporre le condizioni ottimali per ridisegnare un'offerta formativa innovativa che, armonizzandosi con i principi andragogici, valorizzi le infinite potenzialità offerte da una sinergica rete di alleanze educative.

Pertanto, nella predisposizione di un curriculum integrato attento all'inclusione, la classe docente dovrà necessariamente accogliere in modo positivo le molteplici sollecitazioni provenienti da un contesto sociale e professionale mai stabile e variegato.

Contesto che, nell'Istruzione degli Adulti, rappresenta un rilevante elemento intrinsecamente correlato all'offerta formativa, mediante il quale rispondere in modo efficace ed efficiente alle cangianti istanze formative dei differenti portatori d'interesse. L'accoglienza, dunque, non deve essere concepita solo come diritto soggettivo del cittadino di vedersi valorizzato il proprio bagaglio culturale e professionale di competenze acquisite in contesti formali, non formali ed informali, ma anche come dovere giuridico e morale dei professionisti, che a vario titolo operano nei CPIA, di non proporre percorsi formativi obsoleti e, dunque, poco funzionali al successo formativo di una particolare quanto rinnovata ed eterogenea utenza di riferimento.

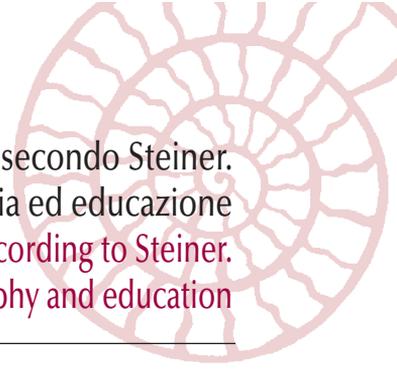
Del resto, per debellare le disuguaglianze sociali, occorre dover aggiornare costantemente le proprie competenze rispetto alla costante modificazione dei contesti e doversi rendere insostituibili rispetto alla propria professionalità (Lodi, 2017).

Pertanto, tale riflessione ci conduce ad ipotizzare un'equazione possibile ed auspicabile nel contesto dell'Istruzione degli Adulti, in virtù della quale si potrebbe asserire che il CPIA sta all'Andragogia esattamente quanto una strategica rete territoriale per l'apprendimento permanente sta al riconoscimento e alla valorizzazione del *background* culturale ed esperienziale dell'apprendente adulto che, certamente, non è una tabula rasa.

## Riferimenti bibliografici

- Bastien, H. (1954). *Psychologie de l'apprentissage pédagogique*. Montreal, pp.85; tr.it., Brescia, La Scuola. (Originariamente pubblicato nel 1951).
- Bruscaglioni, M. (2007). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti* (10 ed). Milano, FrancoAngeli.
- Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica. (2012, 18 luglio). LEGGE 28 giugno 2012,

- n. 92 *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg> [28 luglio, 2021].
- D'Ugo, R. (2010). *Città e terza età*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Faris, R. (2002). *The Web of Life and the Web of Learning: Electronic Networking and Learning Communities*. Melbourne: Community Networking, Building Community.
- Gardner, H. (1987). *Frames of Mind The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Trad. it.: *Formae mentis* (Originariamente pubblicato nel 1983).
- Istituto Nazionale di Statistica. (2020). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali anno 2019: Statistiche Report*. <https://www.istat.it/it/files/2020/07/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf> [10 gennaio, 2022].
- INVALSI (2020). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*. [https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO\\_CPIA\\_VALU.E\\_feb20.pdf](https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf) [28 luglio, 2021].
- Loiodice, I. (2017). Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto. *Metis*, 1, 5-10.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015, June 8). *Linee Guida*, di cui all'art. 11, comma 10 del d.P.R. 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Retrieved from [http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014\\_linee\\_guida\\_cpia.pdf](http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014_linee_guida_cpia.pdf), paragrafo 3.1.3. [28 luglio, 2021].
- Ministero dell'Istruzione. (2020). *Piano scuola 2020-2021*. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione [28 luglio, 2021].
- Knowles, Malcolm S. (1993) *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia* (Prefazione di Dante Bellamio; Trad.; 6 ed). Milano. FrancoAngeli. (Originariamente pubblicato nel 1970).



I fondamenti dell'educazione secondo Steiner.  
Riflessioni critiche sul rapporto tra antroposofia ed educazione  
The foundations of education according to Steiner.  
Critical reflections on the relationship between anthroposophy and education

---

Fausto Finazzi

Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma – fausto.finazzi@unicusano.it

---

**ABSTRACT**

The present paper aims to address Waldorf education's theoretical foundations, which largely intertwine with the anthroposophical conception of existence that Rudolf Steiner embraced. It examines such topics as (a) the four constituent parts of the human being and the role they play in relation to learning in the person's development; (b) the distinct ways in which the subject learns during the three 7-year development periods; (c) the human organism's three components: thinking, feeling, wanting and how the educator can favor their development; (d) possible teacher temperaments and their influence on teaching; (e) the need for teachers to self-educate to remedy adverse effects of an unwanted temperament; and (f) the child's passage from a phase of natural religiosity to that of an artistic sense, which the teacher must take into account. The research paper ends with critical considerations of the role that Steiner attributed to school education.

Il presente lavoro di ricerca intende fare il punto su quelli che possono essere considerati i fondamenti teorici dell'istruzione Waldorf, i quali si intrecciano in buona parte con la concezione antroposofica dell'esistenza abbracciata da Rudolf Steiner. Di conseguenza prende in esame argomenti come le quattro parti costitutive dell'essere umano e il ruolo da esse svolto in relazione all'apprendimento nello sviluppo della persona, le distinte modalità attraverso le quali il soggetto impara durante i tre settenni di sviluppo, le tre componenti dell'organismo umano: pensiero, sentimento, volontà e come l'educatore può favorirne lo sviluppo, i temperamenti possibili del maestro e la loro influenza sull'attività di insegnamento, l'esigenza per il maestro di autoeducarsi al fine di porre rimedio agli effetti negativi di un temperamento non voluto, il passaggio del bambino da una fase di religiosità naturale a quella del senso artistico, delle quali il maestro deve tenere conto. Il lavoro si conclude con alcune considerazioni critiche sul ruolo attribuito da Steiner all'istruzione scolastica.

**KEYWORDS**

Steiner's Pedagogy, Psychophysical Development, Epoch Instruction, Temperaments, Waldorf Teacher.  
Pedagogia Steineriana, Sviluppo Psicofisico, Insegnamento a Epoche, Temperamenti, Maestro Waldorf.

## Premessa introduttiva

Le notizie biografiche essenziali su Steiner nonché la sua teoria della triarticolazione dell'organismo sociale sono state oggetto di una precedente indagine del curatore del presente articolo<sup>1</sup>.

I fondamenti per così dire antropologici del concetto di educazione secondo Steiner sono complessi e si fondano su una concezione cosmica o naturalistica della vita. Lo sviluppo del bambino si dipana secondo un ritmo scandito da periodi di sette anni, dei quali il terzo vede l'io dell'individuo acquisire un più forte dominio sulla persona nelle sue diverse componenti e concludersi il completamento della personalità individuale; personalità dell'essere umano che si manifesta nella sua quadripartita tipologia possibile e cioè il temperamento collerico, flemmatico, sanguigno o malinconico. Il tratto più ricorrente nel discorso pedagogico steineriano è la scomposizione dell'uomo nelle sue quattro componenti: corpo fisico, corpo eterico, corpo astrale, corpo dell'io. Questa suddivisione non è un prodotto della sua pedagogia ma affonda le radici nella concezione antroposofica dell'esistenza. L'osservazione dello sviluppo del soggetto, che si compie lungo un tragitto diviso per settenni, evidenzia i diversi modi che il medesimo sperimenta per realizzare l'apprendimento: l'imitazione, il bisogno dell'autorità naturale del maestro, infine il ricorso all'intelletto nell'età più matura. Si deve aggiungere che, poiché il rapporto pedagogico nella educazione Waldorf<sup>2</sup> è in primo luogo un rapporto maestro-allievo, si presenta l'esigenza di analizzare, da un lato, il ruolo del maestro e, dall'altro, la posizione e le aspettative del bambino in tale rapporto.

### 1. Fondamenti del pensiero teosofico e concetto di conoscenza

Per comprendere il punto di vista da cui parte Steiner per affrontare i problemi dell'educazione è opportuno fare un breve cenno a quella che egli chiama «scienza dello spirito» e che concerne l'atteggiamento che occorre assumere per risolvere i problemi che affliggono la società e che deve in qualche modo sostituirsi alla scienza corrente o, più esattamente, integrarla. È bene precisare che, a suo parere, la «scienza», nel significato più comune del termine, può portare benefici alla società, ma essa non è sufficiente per risolvere i problemi dell'uomo. La scienza che suggerisce Steiner è una scienza che non si ferma all'esteriorità, agli aspetti più superficiali delle cose, alla comune esperienza, ma è uno studio, a suo parere anch'esso scientifico, che penetra più profondamente nella natura, nell'essere, nell'interiorità del mondo e della vita. Soltanto per tale via ci si può accostare proficuamente ai problemi educativi così come a tanti altri problemi sociali del suo tempo.

- La società con cui dovette confrontarsi Steiner è quella del primo Novecento, ma le sue indicazioni sono da lui considerate come valide in ogni tempo.
- Steiner rifiuta le posizioni assunte dalle correnti di pensiero positivista, domi-

1 Si veda a questo proposito F. Finazzi, *La teoria sociologica della triarticolazione dell'organismo sociale ideata da Steiner: teoria attuale o sorpassata nell'odierna realtà dei contesti sociali?*, *Formazione & Insegnamento*, XIX – 3 – 2021, pp. 248-259.

2 L'«educazione Waldorf» è l'educazione impartita nelle scuole omonime e prende il nome dalla prima scuola fondata da Steiner nella città di Stoccarda, denominata «Libera Scuola Waldorf».

nanti in quell'epoca negli ambienti scientifici e filosofici, per rivolgersi, compiendo una scelta alternativa, alle promesse e ai metodi di indagine prospettati dalla scienza occulta<sup>3</sup>.

- Steiner mette in discussione il metodo di ricerca utilizzato dagli ambienti scientifici del suo tempo, ispirati ad una concezione materialistica del mondo e della vita. Egli condanna il criterio secondo il quale ogni sapere, ogni pretesa di indagine che si basi sulla comune esperienza (sensoriale) abbia come effettivo risultato la vera conoscenza.
- Per ricostruire gli inizi della riflessione steineriana sull'educazione, i primi passi del pedagogista e nel contempo individuare gli aspetti fondanti della sua teoria, può essere utile la lettura del suo primo scritto pedagogico e cioè il saggio *L'educazione del bambino dal punto di vista della scienza dello spirito*, del 1907.
- È utile partire dalla descrizione che egli fa dell'essere umano, che per lui è composto di quattro parti: il corpo fisico, il corpo eterico o vitale, il corpo senziente o corpo astrale e l'io umano. (Steiner, 2016b, p. 12 e ss.)
- Il *corpo fisico* è retto dalle stesse leggi che presiedono al regno minerale, al mondo senza vita. L'esistenza del corpo fisico è assimilabile in tutto e segue lo stesso destino delle cose materiali che tutti possono vedere nel mondo in cui viviamo.
- Il secondo componente costitutivo dell'uomo, il *corpo vitale* o *eterico*, è rappresentato dalla forza vitale di cui dispone l'uomo, così come le piante e gli animali.
- La terza parte costitutiva è il *corpo senziente* o *corpo astrale*. Questo è comune, oltre che all'uomo, anche agli animali e consiste nella sensazione. Dove per sensazione deve intendersi piacere, dolore, desideri, passioni, sentimenti, ecc. Va aggiunto che al corpo senziente o astrale devono essere riferite anche le *percezioni* avvertite da coloro che hanno raggiunto la capacità della chiarezza.
- L'io umano o *corpo dell'io*, è prerogativa esclusiva dell'uomo. Esso caratterizza tutti gli uomini ed è il fattore che può modificare le altre parti costitutive, consentendo a queste di evolversi e di raggiungere, secondo quanto espresso da Steiner, gradi più elevati di purezza, passando da uno stato naturale ad uno per così dire spirituale. Esso può influire sull'aspetto fisico del soggetto, sui suoi gesti o movimenti, così come sul corpo senziente o astrale, nonché su quello eterico o vitale. Il lavoro più debole, più blando, meno incisivo di modifica da parte dell'io delle altre parti costitutive è compiuto da tutto il genere umano, mentre il lavoro più profondo è invece operato dall'io individuale attraverso i mezzi che gli sono offerti dall'antroposofia e dalla religione.

Il sopra accennato processo di elevazione può compiersi attraverso le rinascite successive che l'uomo deve attraversare. Proprio a questo riguardo occorre ricordare che oltre al corpo e allo spirito vi è l'anima, la quale svolge una funzione in-

3 Per «scienza occulta» si intende, in generale, l'insieme delle discipline e delle pratiche, come magia, spiritismo, teosofia, antroposofia, ecc. che studiano i fenomeni, i poteri e le forze misteriose che si suppongono esistenti in natura, i quali non sono conoscibili e in genere dominabili attraverso i normali strumenti della conoscenza scientifica, bensì per mezzo di particolari tecniche. Tali discipline, di antica origine, hanno dato vita storicamente a vari indirizzi di pensiero, uno dei quali è rappresentato dall'antroposofia: i suoi adepti si prefiggono di raggiungere, attraverso un perfezionamento spirituale, la conoscenza di verità universali precluse all'uomo comune. Alcune correnti, come quest'ultima, assumono un marcato carattere semi-religioso.

termediaria tra quelle due parti costitutive dell'essere umano, funzione destinata ad avere un peso nel processo di elevazione spirituale di questo. Infatti la realizzazione del destino umano (*Karma*) si compie di regola attraverso una successione di rinascite o reincarnazioni, le quali potranno portare alla liberazione dalla corporeità, quindi alla salvezza. Con la morte lo spirito e l'anima si staccano dal corpo, ma restano uniti. Perché l'anima si converta in spirito in modo da fare tutt'uno con esso è necessario un ulteriore passaggio: occorre che essa perda tutti i suoi «residui di corporeità»: solo così potrà essere raggiunta la perfezione e di conseguenza la liberazione dal processo di reincarnazione. Perché quest'ultimo passaggio avvenga tuttavia è richiesto un periodo di tempo, che sarà più o meno lungo secondo che le inclinazioni dell'individuo si siano rivelate in vita più propense a interessi, brame e desideri legati al mondo fisico o viceversa egli si sia rivolto maggiormente alle esigenze del mondo spirituale. (Cavallera, 2006, pp. 21-25)

Quella appena ricordata è la descrizione che Steiner dà dell'essere umano secondo i dettami espressi dalla dottrina che egli chiama «scienza dello spirito». Ciò che Steiner considera un limite della scienza tradizionale e cioè che la conoscenza si può acquisire soltanto grazie all'esperienza sensoriale, è «superato» dalla sua dottrina, la quale afferma che è invece possibile conoscere mondi del tutto nuovi attraverso lo sviluppo di «organi superiori di percezione» presenti in ogni persona e che consentono lo studio delle parti costitutive «inferiori» dell'uomo quali sono il corpo vitale o eterico e il corpo senziente o astrale, così come di quelle superiori, come ad esempio *l'uomo spirituale*, *lo spirito vitale*, *il sé spirituale*. Ciò è possibile solo se ci si dispone ad apprendere i metodi che rendono possibile l'iniziazione all'arte antroposofica.

## 2. L'approccio scientifico spirituale nell'educazione del bambino

Per svolgere correttamente il compito educativo l'insegnante deve conoscere la natura dell'uomo e quindi anche dell'allievo con il quale entra in relazione. Per Steiner sin dal momento della nascita il bambino possiede il corpo fisico, il corpo eterico, il corpo astrale. Ma come fino al momento della nascita il bambino è racchiuso nella placenta materna, così, fino al tempo della seconda dentizione, e cioè fino ai sette anni circa, egli è circondato da un involucro eterico e da un involucro astrale. L'involucro eterico abbandona il corpo eterico all'epoca della seconda dentizione, mentre l'involucro astrale circonda il corpo astrale fino all'epoca della pubertà per poi lasciarlo libero. (Steiner, 2016b, pp. 21-24) Che cosa ne deriva per Steiner? Così come la luce e l'aria possono difficilmente raggiungere il corpo fisico del bambino finché questo si trova nel corpo della madre, così gli influssi, le impressioni, l'educazione non possono raggiungere il corpo eterico o il corpo astrale prima che sia venuto meno tale involucro.

Si è detto che l'io può trasformare sia il corpo eterico o vitale sia il corpo astrale o senziente. Il corpo eterico, che esprime la forza vitale, la crescita, la riproduzione dell'individuo, può essere trasformato dall'io e diventare portatore delle abitudini, delle tendenze, del carattere, della memoria. Il corpo senziente o astrale può essere trasformato dall'io e può allora diventare la sede di sensazioni più raffinate. L'apprendimento riguarda la trasformazione del corpo astrale.

Nondimeno occorre ribadire che corpo eterico e corpo astrale sono per un certo periodo avvolti da un involucro e quindi l'educazione deve tenere conto di questo fatto. Ad esempio l'educazione non deve influire sulla memoria prima della seconda dentizione, ma deve attendere che la memoria si sviluppi autonomamente.

Quanto al corpo fisico, dopo la nascita l'educatore deve far trovare a questo un ambiente fisico adatto, perché la crescita avvenga correttamente. A questo proposito Steiner specifica che le mancanze compiute in questo periodo dall'educatore si ripercuoteranno irrimediabilmente sullo sviluppo fisico successivo del bambino.

Abbiamo detto che il periodo temporale che va dalla nascita alla prima dentizione (0-7 anni) è un periodo con caratteristiche proprie. In questo periodo il bambino, chiamato a sviluppare in primo luogo il suo corpo, imita ciò che vede avvenire intorno a lui, nel suo ambiente. E l'ambiente deve essere inteso in senso lato, comprensivo dello scenario materiale e delle azioni che vengono compiute in sua vicinanza. Si deve qui ricordare, per inciso, che fino ai sette anni perdura l'involucro eterico che avvolge il bambino, quindi agire sul corpo eterico mediante l'insegnamento non risulta consigliabile; il bambino, invece, in tale fase, *impara per imitazione*. (Steiner, 2016b, p. 25 e ss.)

Proprio per questo è importante, da un lato, che vengano predisposti dall'educatore (che è comunque presente) colori e luci adatti al grado di sviluppo della vista del bambino, dall'altro che non vengano compiuti gesti o azioni stolte o immorali. Una situazione di quest'ultimo genere avrebbe l'effetto, deleterio, di incidere sul cervello del bambino negativamente, infondendogli la tendenza a commettere in futuro atti simili.

Quanto ai giocattoli da utilizzare in questa fase temporale vissuta dal giovanissimo individuo, perché possano sortire effetti positivi dovrebbero essere tali da stimolare la sua fantasia generando in lui atteggiamenti costruttivi. Viene a questo proposito addotto da Steiner, tra gli altri, l'esempio della bambola confezionata che viene acquistata per essere donata al bambino, come iniziativa da non accogliere, e, all'opposto, come forma di invito al gioco lodevole e da approvare, quello del vecchio tovagliolo piegato e annodato dall'educatore in modo da abbozzare la forma di una bambola, la quale dovrà essere completata successivamente dal bambino per farla assomigliare maggiormente ad un essere umano. È quindi auspicabile, in questo settore, il ricorso ad oggetti ludici idonei a sollecitare la creatività del bambino e non a quelli che ne favoriscono la passività. La civiltà materialistica e consumistica del presente si rivela adatta a diffondere l'uso di giocattoli che non innescano l'attività interiore del bambino nel senso descritto.

Ciò può essere considerato vero anche in relazione a molti giochi elettronici della nostra epoca, pur trattandosi di riflessioni compiute nella prima metà del Novecento.

Ci si può fare un'idea di come il bambino sia desideroso di imitare se si nota come egli copi con facilità i segni della scrittura, pur senza intenderne il significato; e questo non deve essere considerato un fatto privo di utilità o negativo, anche se la comprensione dei segni avverrà soltanto in seguito.

Quanto all'apprendimento della lingua parlata, è anzi consigliabile che, in questo periodo di sviluppo del corpo fisico, esso avvenga per imitazione e non per insegnamento.

Con la caduta dell'involucro eterico esterno la situazione cambia. Dopo i sette anni può essere chiamata ad intervenire l'educazione per agire sul corpo eterico, che è, ricordiamolo, la sede delle tendenze, delle abitudini, del carattere, della memoria.

In questo segmento della vita infantile si deve passare a parlare, più che di esempio fisico da imitare, di *modello* simbolico e di *autorità* non imposta, vale a dire naturale. In altri termini il mezzo educativo più consono, durante lo sviluppo del corpo eterico, è dare al giovane la possibilità di contemplare dei modelli, che

possono essere rappresentati dai suoi educatori o da altri esempi di personaggi offerti dalla storia, piuttosto che agitare astratti principi morali, che potranno casomai rivelarsi efficaci in un tempo successivo, nel momento in cui il corpo astrale non sarà più protetto dal relativo involucro. Questi modelli, chiamati a suscitare rispetto e venerazione nel giovane, potranno essere evocati anche tramite il semplice racconto. E non dovranno essere esclusi esempi di modelli deprecabili, se si avrà cura di mostrare come essi conducano nella realtà a conseguenze negative. Sarà data la preferenza al racconto invece che alla semplice lettura, e quello dovrà catturare l'attenzione degli ascoltatori portando loro significative immagini di vita.

In conclusione: racconti e favole narrati prima della seconda dentizione avranno lo scopo di suscitare gioia e serenità; dopo questo periodo saranno diretti a presentare modelli idonei a fungere da guide spirituali per il giovane.

Un altro punto sul quale Steiner insiste è quello del ruolo che la memoria svolge in questo periodo della vita infantile. (Steiner, 2016b, pp. 34-37) L'opinione secondo la quale deve essere appreso soltanto ciò che si comprende attraverso il raziocinio e si deve condannare l'apprendimento puramente mnemonico è espressione di una visione materialistica e razionalistica dell'arte educativa, che si contrappone decisamente a quanto afferma la scienza dello spirito. Vediamo di fare luce su questo punto. Quando il bambino piccolo impara a parlare, non ha bisogno delle regole della grammatica e della sintassi per impadronirsi del linguaggio, perché per lui è un fatto naturale assimilare la lingua in modo spontaneo. In modo simile il giovane può imparare, esercitando così la memoria, cose la cui comprensione avverrà soltanto in un'epoca successiva. In altri termini: imparare a memoria senza capire non è necessariamente un fatto negativo, come ritiene l'insegnamento tradizionale, perché il soggetto potrà comprendere in una fase successiva della vita ciò che ha tesaurizzato mediante la memoria in epoca precedente.

Quanto detto è giustificato dalla considerazione che, secondo Steiner, la memoria è una componente importante del corpo eterico che caratterizza la vita dell'individuo in tale fase, mentre l'intelletto è una componente dell'«anima», cioè della mente, che si manifesta con la pubertà.

Questo principio è valido in vari campi. Ad esempio nella storia. Il bambino apprenda memorizzandoli gli avvenimenti storici, la loro comprensione razionale potrà essere compiuta in seguito. Stessa cosa per la geografia, ecc.

Nel caso, invece, che qualcosa venga appreso in una epoca successiva della vita, allora il procedimento potrà essere quello inverso, e cioè prima comprensione, poi memorizzazione.

Occorre in ogni caso aggiungere che, sempre con riferimento al periodo tra seconda dentizione e pubertà, è di fondamentale importanza la presentazione al giovane delle leggi della natura e dei misteri dell'esistenza attraverso la rappresentazione simbolica. (Steiner, 2016b, pp. 32-34) Solo in questo modo verrà coinvolto il suo mondo dei sentimenti. È però necessario che l'educatore creda fermamente nella rispondenza a verità della rappresentazione invocata perché essa risulti convincente. Un esempio è quello dell'immortalità dell'anima paragonato all'uscita della farfalla dal bozzolo. Come la farfalla esce dal bozzolo, così l'anima esce dal corpo di colui che non è più in vita.

Gli strumenti di azione dell'anima possono essere indicati nel *pensiero*, nel *sentimento* e nella *volontà*. (Steiner, 2016b, pp. 39-41) L'educatore, nel periodo considerato tra seconda dentizione e pubertà, deve adoperarsi per favorire lo sviluppo di queste proprietà dell'anima.

Una delle strade da percorrere perché la volontà del giovane possa corroborare

rarsi è rappresentata dall'esperienza religiosa, la quale potrà infondergli la convinzione di ricoprire una posizione nell'universo e quindi nel «mondo divino spirituale». Ciò contribuirà a fornirgli dei punti fermi che gli faranno acquistare sicurezza.

La sfera dei sentimenti verrà risvegliata mediante le rappresentazioni simboliche di cui si è poc'anzi parlato, come pure attraverso l'educazione artistica, musicale e di altre arti. Tra queste ultime, l'architettura, la scultura, il disegno e l'armonia dei colori.

Quanto al pensiero, poiché esso si realizza per mezzo di un'attività interiore facente uso di concetti astratti, il che implica un ruolo svolto dall'intelletto, è opportuno lasciare che esso si sviluppi da sé, in assenza di influenze esterne. In seguito, dopo la pubertà, troverà modo di esprimersi con la capacità di giudizio.

Non si deve peraltro ritenere, come si potrebbe essere indotti a pensare da quanto appena detto, che la scienza dello spirito fornisca indicazioni soltanto per ciò che riguarda gli aspetti spirituali dell'educazione. La scienza dello spirito mira ad approfondire la conoscenza della natura umana in tutti i suoi aspetti e un'educazione basata su tale scienza deve considerare l'essere umano nella sua totalità di corpo e spirito.

Abbiamo detto che, secondo Steiner, le funzioni fondamentali dell'anima sono: pensiero, sentimento, volontà. Ci si può chiedere a questo punto se possa essere stabilita una relazione tra la tripartizione dell'organismo umano e la quadripartizione sostanziale della natura umana. È opportuno precisare anzitutto che nella dottrina di Steiner il pensiero trova la sua sede nel sistema neurosensoriale, quindi soprattutto nella testa, il sentimento (o sensazione) nel sistema ritmico (cuore, respiro) localizzabile nella regione toracica, quindi nella parte centrale del corpo, sistema ritmico che, tra l'altro, svolgerebbe una funzione equilibratrice tra i due poli opposti, e la volontà nel sistema del ricambio e delle membra, sistema che presiede al movimento, alla digestione e localizzabile nel polo inferiore, comprendente il metabolismo e gli arti e legato in certo qual modo alla forza di volontà, agli impulsi, desideri, istinti.

Dal suddetto schema può farsi discendere tutta una serie di corrispondenze. Ad esempio, corpo dell'io-sistema neurosensoriale, corpo astrale-sistema ritmico, corpo eterico-sistema del ricambio e delle membra e, di conseguenza, rimane il corpo fisico in qualità di supporto di base. Ma sono possibili altri collegamenti. Ad esempio alle tre componenti animiche dell'uomo corrispondono differenti esperienze temporali: al pensiero il ricordo del passato, al sentire l'attenzione al presente, alla volontà la proiezione verso il futuro. Così come ai tre grandi settori della cultura umana, scienza, religione, arte si possono far corrispondere pensiero, sentimento, volontà. Ancora: si può ravvisare una corrispondenza tra la tripartizione appena vista e la «triaricolazione dell'organismo sociale» se si pone mente al fatto che vi è connessione tra cultura ed esigenze spirituali dell'uomo, tra politica, diritto e aspettative di uguaglianza e giustizia dei consociati, tra economia e impulsi di collaborazione e associazionismo tra gli uomini. (Ullrich, 2013, pp. 106-109)

Con riferimento alle ulteriori indicazioni suggerite da Steiner possiamo osservare che se i primi anni di vita devono essere affrontati all'insegna di gioia e serenità, quelli successivi, sempre anteriori alla pubertà, non devono trascurare ginnastica, esercizi corporei e giochi, i quali devono essere impostati, in primo luogo, in modo tale da generare nel giovane la consapevolezza di poter aumentare la propria forza fisica e con essa il proprio senso di benessere. (Steiner, 2016b, pp. 41-42)

Anatomia e fisiologia sono certamente scienze che possono dare un contributo nel momento in cui si è chiamati a progettare un corso di ginnastica, ma non sono sufficienti a consentire il raggiungimento dell'obiettivo sopra descritto senza l'integrazione offerta dalla scienza dello spirito.

Vediamo ora di accennare brevemente al periodo della pubertà. Con questa cade l'involucro esterno che proteggeva il corpo astrale e questo permette all'anima di subire influenze dall'ambiente.

Il ragionamento basato su concetti astratti, l'attività dell'intelletto, l'intuizione dell'esistenza di relazioni tra le cose fanno parte delle facoltà umane che sorgono con la pubertà. In particolare si deve osservare che, in questa fase della vita, è giunto per il ragazzo il momento di potersi formare liberamente un giudizio su quanto aveva appreso in precedenza.

Questo fatto si giustifica se si considera che è prematuro per il ragazzo dare giudizi su questioni intorno alle quali non si sono acquisite le conoscenze necessarie per ragionare con cognizione di causa. Inoltre, per pensare in modo corretto è necessario anzitutto serbare rispetto per il pensiero altrui e avere fiducia nell'autorità di quanto altri hanno affermato. Soltanto dopo è legittimo formarsi un'opinione personale. Si potrebbe riassumere l'esigenza descritta con uno slogan: «Imparare prima e giudicare poi».

Una descrizione dello sviluppo umano è presente anche nell'opera «Dallo stato unico all'organismo sociale triarticolato» e più precisamente nella conferenza del 18 marzo 1920, nella quale viene indicata una periodizzazione delle fasi di crescita del bambino. Si precisa che nel primo periodo, che va dalla nascita al settimo anno, il suo comportamento è dominato dal principio di imitazione, cioè dalla tendenza a riprodurre e quindi a conformarsi a quanto avviene nel suo ambiente di vita. Questa imitazione riguarda sia i gesti sia il linguaggio del bambino, che prendono a modello quanto viene compiuto dagli adulti che lo circondano, non esclusi gli orientamenti ideali e di pensiero espressi dall'ambiente.

Nel secondo periodo, dal settimo anno di età, quando ha luogo la seconda dentizione, alla maturità sessuale, ossia al quattordicesimo anno di età circa, subentra il bisogno di autorità. Questo significa che il bambino avverte il desiderio di cercare un punto di riferimento, una figura da poter seguire e che possa offrirgli la fiducia che gli occorre per il suo agire quotidiano. È in definitiva qualcosa che gli permette di attraversare questa fase della vita in modo sicuro e corretto.<sup>4</sup>

Successivamente, all'età di quattordici anni, il soggetto comincia ad acquisire l'autonomia di giudizio, caratteristica che lo differenzia dalle precedenti fasi di sviluppo.

Vi è, tuttavia, un lasso di tempo tra il primo e il secondo periodo, e precisamente l'ottavo anno e il nono, nel quale l'istinto di imitazione, pur indebolendosi, non scompare e si registra una compresenza di facoltà imitativa e bisogno di autorità. In questo periodo l'arte educativa dell'insegnante prevale su ogni pedagogia normativa e spetta a lui adeguarsi alla particolarità della situazione sapendo interpretare nel modo giusto quanto si nasconde all'interno del bambino.

Sempre in questo periodo di sviluppo, tra i sette e i nove, il compito dell'educatore è piuttosto quello di formare la volontà del fanciullo invece che preoccuparsi del suo intelletto. Ed è anche il periodo nel quale non ci si può rivolgere al

4 Lo Steiner precisa anche che l'autorità esercitata dal maestro deve essere il frutto delle sue doti o della sua preparazione culturale, non l'effetto di un atteggiamento prepotente. V. a questo proposito, dello stesso autore, *La prassi pedagogica dal punto di vista della conoscenza scientifico-spirituale dell'essere umano. L'educazione del bambino e del ragazzo*, pp. 101-102 e 139-140.

suo intelletto senza fare ricorso all'attività artistica. Tutto ciò che rappresenta il frutto delle convenzioni umane non può essergli presentato come tale. Diventano, le seguenti parole del testo steineriano, qualcosa che potrebbe essere assimilato ad uno slogan: «Prima l'attività artistica, e in seguito ad essa quella intellettuale». In pratica: nelle scuole Waldorf si cerca di far apprendere le lettere dell'alfabeto partendo dall'attività artistica, dal disegno di forme e dalla pittura. E la promozione del senso artistico è confacente alla natura del fanciullo, ne soddisfa le più intime esigenze. Sono peraltro da considerare manifestazioni del senso artistico anche il canto e l'euritmia, che è arte musicale animata. (Steiner, 2016a, pp. 45-50)

Tuttavia l'arte riveste in Steiner anche altre finalità. Per avvicinarsi al mondo spirituale soprasensibile mediante l'antroposofia l'uomo deve affidarsi ad una conoscenza di tipo immaginativo e non utilizzare soltanto lo strumento intellettuale. Inoltre disegno, pittura, modellaggio, musica, ecc. possono assumere anche una finalità curativa. (Armenise, 2006, p. 77)

Nelle conferenze raccolte all'interno della medesima opera citata vi sono vari riferimenti al sistema scolastico come concepito dall'autore. E si ribadisce che non vi può essere elemento più deleterio, sotto il profilo pedagogico, di un orario delle lezioni come usualmente stabilito nella scuola tradizionale. Insegnare per tre quarti d'ora una materia, come può essere aritmetica, e nei tre quarti d'ora successivi religione, seguiti da una terza lezione di argomento differente, è quanto di più antipedagogico vi possa essere. Il metodo corretto da adottare è, invece, quello della concentrazione degli insegnamenti. Più precisamente, si dovrebbe insegnare, nelle prime due ore della mattina una materia scolastica tradizionale e protrarre questo insegnamento per una pluralità di settimane, anche cinque o sei consecutive, fino ad esaurire il programma. L'ora successiva della giornata si potrebbe dedicarla allo studio di una lingua straniera, e quella ancora successiva allo studio di un'ulteriore lingua straniera. Questa è la distribuzione delle ore che di fatto si pratica nelle scuole Waldorf, coprendo la mattinata che va dalle ore otto alle ore dodici. Ed è una distribuzione osservata sin dalla prima classe elementare.

Alla fine dell'anno scolastico potrà essere prevista una ricapitolazione generale, da parte del corpo docente, di quanto è stato trattato nel corso dell'anno scolastico.

E il pomeriggio? Concluse le lezioni mattutine secondo il ritmo che abbiamo appena visto, è previsto il ritorno da casa dei bambini per seguire le lezioni pomeridiane, almeno in alcuni pomeriggi. Ma qui si presenta una novità, novità rispetto al *trend* della scuola tradizionale, e che rappresenta un tratto proprio del metodo steineriano. Infatti, il fatto che nel pomeriggio siano previste attività come canto, musica ed euritmia e non altre attività strettamente intellettuali, è una cosa intenzionalmente pianificata. Quei pomeriggi nei quali i ragazzi sono chiamati a frequentare la scuola, completando la giornata scolastica iniziata la mattina, sono riservati alle occupazioni di movimento fisico. (Steiner, 2016a, pp. 50-51, 61-63)

Un principio generale dell'istruzione secondo il metodo in esame è, appunto, quello che si potrebbe definire come «insegnamento a epoche» (Steiner, 2016b, p. 102). L'esigenza è quella di cogliere e sfruttare al massimo quelle energie che corrispondono al particolare grado di sviluppo psicofisico che il bambino sta attraversando. Per fare questo occorre fare affrontare al bambino per un periodo, vale a dire per alcune settimane consecutive, la stessa materia, proponendogliela per qualche ora la mattina. Questo consente di evitare quello spezzettamento della giornata in molte ore, ciascuna delle quali dedicata ad una diversa materia, che può risultare dispersivo e non adatto a far convergere l'attenzione del bambino sul singolo compito di apprendimento.

### 3. La figura del maestro

Si è già detto che *l'educazione del bambino deve partire da una conoscenza da parte del maestro di tutto l'arco di vita dell'uomo e non limitarsi al periodo di vita infantile*. Questo perché l'azione pedagogica penetra profondamente nella natura del bambino, il quale, in quanto essere umano, è costituito di corpo, anima e spirito. Quanto l'educatore fa nel suo rapporto col bambino si riverbererà nella vita futura di questo, che ne risulterà influenzata; per usare una metafora, quanto si semina nell'ottavo o nono anno di vita del bambino tornerà in superficie, avrà effetti, lo si vedrà riaffiorare, in un modo o nell'altro, nell'individuo medesimo, ormai quarantenne, cinquantenne o divenuto anziano.

A prescindere da quanto viene concretamente insegnato al bambino, il solo fatto dell'esistenza di un rapporto tra maestro e bambino ci permette di riconoscere l'importanza del ruolo che può giocare il carattere o temperamento o indole, ecc. di quello. In particolare Steiner distingue quattro categorie alle quali poter ricondurre un qualunque maestro preso in considerazione. Il maestro può essere collerico, flemmatico, sanguigno o malinconico. (Steiner, 2016b, pp. 52-58)

Si parte dall'idea che il bambino, in un periodo compreso nella fascia di età tra la nascita e la seconda dentizione, più precisamente quello che precede la scolarità obbligatoria, è sostanzialmente un essere unitario e le tre parti costitutive non si sono ancora differenziate, cosa che avverrà nel corso del tempo successivo. Proprio per questo, i sensi non sono localizzati nei rispettivi organi di senso, ma sono diffusi, per così dire, in tutto l'organismo. Possiamo dire, con il teosofo, che «ogni stimolo che viene esercitato dall'ambiente si propaga fino nel fisico del bambino». Si capisce così che quello che raggiunge l'essere più profondo dell'uomo, in futuro riaffiorerà sotto qualche forma.

Se si tratta di un maestro collerico, egli può incutere paura al bambino oppure infondergli un senso di oppressione. Questo effetto può penetrare fin dentro la costituzione fisica del fanciullo. Addirittura, se scopriamo che un individuo di mezza età si presenta come un reumatico o artritico o soffre di cattiva digestione, possiamo far risalire questi disturbi al rapporto che il fanciullo ha avuto nella sua infanzia con un maestro collerico.

Tutto ciò fa capire come educazione ed insegnamento debbano essere valutati in relazione all'intera vita dell'individuo e non soltanto al periodo circoscritto dell'età scolare.

La caratteristica del maestro flemmatico è che egli mostra indifferenza per le intime emozioni del bambino e questo atteggiamento rende inutile il libero esplicarsi della sua attività interiore. Ciò causerà nervosismo e nevrasia nel soggetto diventato adulto. Si tratta di un fenomeno che tende a varcare i confini della sfera individuale tanto da diventare un vero e proprio fenomeno sociale.

Il maestro malinconico rivolge eccessivamente la sua attenzione su sé stesso facendo sì che il bambino si chiuda in sé stesso e pure questo fatto avrà ripercussioni negative sulla salute futura dell'allievo.

L'educatore sanguigno, pur essendo sensibile a tutti gli stimoli, alla fine non li prende sul serio e se ne disinteressa. Ad esempio, se uno scolaro inizia a chiacchierare col compagno di banco, egli lo nota subito e lo fa notare agli altri, ma poi non procede oltre. Chiama uno scolaro per interrogarlo, ma poi, dopo un breve colloquio, rinuncia a completarlo. Tale comportamento si tradurrà in una mancanza di vitalità e di gioia di vivere per l'allievo divenuto adulto.

Ma allora, quale può essere indicato come rimedio per un maestro che mostra un temperamento come quelli che abbiamo visto? Che cosa può fare l'educatore per riscattarsi da un carattere che egli stesso potrebbe ritenere congenito e visto come un tratto distintivo della personalità?

La risposta a questa domanda viene data nel momento in cui l'educatore si convince della necessità di imparare a conoscersi e *autoeducarsi* fino al punto di poter controllare i propri comportamenti. Occorre una volontaria e ferma autocritica.

Un altro luogo comune sul quale l'antroposofia pedagogica vuole far ragionare è quello secondo il quale chi ha imparato qualcosa è per ciò stesso automaticamente da considerare capace e autorizzato ad insegnarlo agli altri. Su questa specifica questione occorre fare dei distinguo.

Nel primo periodo di vita del bambino quanto l'educatore ha imparato è di nessuna importanza ai fini educativi. Ciò che conta è quali impressioni può ricevere il bambino dall'educatore come uomo, quale modello questi può impersonare di fronte alla vista del bambino, quale impulso di imitazione è in grado di generare in lui, ed è questo, per tale fascia di età, il criterio corretto per giudicare la qualità del maestro. Per quello che fino a qui è stato indicato come il secondo periodo di vita, cioè dalla seconda dentizione alla pubertà, il discorso cambia. Ciò che l'educatore ha imparato nella sua esperienza di studi comincia ad acquistare importanza, ma solo nella misura in cui sia in grado di presentarlo in forma artistica, in immagini o figure cariche di vita. Soltanto nel periodo che va dalla pubertà, dal quattordicesimo, quindicesimo anno fino a crescita compiuta, ovvero fino al ventesimo, ventunesimo anno assume rilievo l'esperienza culturale personale dell'insegnante. Solo in questo periodo di vita il ragazzo manifesta l'esigenza di un insegnamento di tipo tradizionale.

Il maestro, è bene ricordarlo, rimane una figura di primo piano nel sistema della scuola Waldorf, prova ne sia che conduce la classe per tutti gli otto anni del ciclo elementare e della media inferiore. Il fatto che sia il medesimo per tanti anni implica, tra le altre cose, un rapporto basato sulla conoscenza non superficiale degli allievi.

#### 4. Il bambino di fronte al maestro

Come in parte è stato già detto, l'essere umano è stato studiato da alcune branche della scienza tradizionale come possono essere la fisiologia e la psicologia, ma la insufficienza delle indagini derivanti da queste discipline si mostra quando si considera che esse hanno utilizzato dei metodi che sono adatti soltanto per fare affermazioni riguardo all'esteriorità dell'essere umano, in altri termini per ciò che riguarda la corporeità.

Da questo punto di vista si contrappongono al modo di condurre ricerca proprio della scienza dello spirito antroposofica, la quale è solita osservare, studiare, scrutare l'uomo nella sua totalità, totalità risultante da corpo, anima e spirito.

Steiner sottolinea il cambio di logica in questo campo che si è manifestato in un certo periodo della storia dell'uomo e precisamente, una prima volta, nel corso del secolo XIV e, una seconda, nell'epoca a lui contemporanea, vale a dire a cavallo tra Otto e Novecento. Nelle scuole dei monasteri medievali, ad esempio, le valutazioni che venivano fatte riguardo alla «organizzazione del mondo» dovevano trovare giustificazione nelle rivelazioni divino-spirituali, altrimenti non potevano essere ritenute accettabili. In seguito, a partire dal secolo XIV, si è iniziato a ritenere una cosa come dimostrata a condizione che il giudizio fosse dato sulla base di una semplice percezione sensoriale. Nell'epoca attuale ci si è spinti tanto avanti da ritenere dimostrata una cosa, sulla base di quest'ultimo criterio, quantunque essa riguardi un fatto spirituale. Questo modo di pensare si è diffuso a tal punto da influenzare molte attività dell'uomo, compresa l'attività educatrice.

La strada da percorrere, invece, per dimostrare una verità spirituale, è quella di andare alla ricerca di un'altra verità che sorregga la prima.

Nello sviluppo storico dal secolo XIII a quelli contemporanei si è passati da una considerazione unilaterale degli aspetti spirituali della vita ad una considerazione esclusiva di quelli naturali. È necessario quindi un cambiamento di rotta.

Venendo a trattare la realtà che riguarda più da vicino il bambino da educare, si può dire, secondo Steiner, che l'atteggiamento del bambino nel primo periodo della sua esistenza, cioè nascita-seconda dentizione, è un atteggiamento improntato ad una religiosità naturale, cioè ad una sorta di contemplazione e dedizione passiva agli stimoli provenienti dall'ambiente.

Il sentimento che caratterizza il bambino nelle prime fasi della sua esperienza di vita è quello religioso ed è, al tempo stesso, un bisogno.

Nel periodo successivo della sua esistenza, quello sinteticamente indicato come «seconda dentizione-pubertà», il bambino diventa un artista. (Steiner, 2016b, pp. 77-81) Dal bisogno di un sentimento religioso si passa ad un bisogno artistico. Per conseguenza, l'educatore o insegnante che sia non può non tenere conto di questo fatto. Deve quindi anch'egli presentare tutto al bambino in una forma artistica. Questo atteggiamento che l'educatore deve far proprio non è così facilmente accessibile come potrebbe sembrare. Infatti sia la civiltà che la cultura dei nostri giorni sono contrassegnati da un forte intellettualismo. Per convincersene basta leggere uno dei tanti testi scientifici che trattano di botanica, zoologia o di altre branche della scienza: sono redatti attraverso la esposizione di rigorose leggi, regole e principi che accentuano gli aspetti razionalistici e intellettualistici inerenti alla materia considerata. Questo potrebbe indurre l'educatore a svolgere il suo compito servendosi di definizioni e pretendendo che il discente si disponga a ripeterle ogniqualvolta sia a ciò chiamato. È in fondo la pratica adottata da molti insegnanti, i quali fanno la loro lezione e, in un tempo successivo, controllano che il ragazzo sia in grado di riferire ciò che loro ritengono egli debba aver appreso durante la lezione, ricorrendo, in caso negativo, alla bocciatura.

Steiner non manca anche di precisare che colui che insegna deve poter accedere ai testi scientifici per poter accrescere la propria cultura in un certo settore, ma deve abbandonare ogni intellettualismo quando si tratta di avviare un rapporto educativo con gli allievi tra il sesto, settimo anno e il quattordicesimo, quindicesimo.

L'educatore, se vuole presentarsi come educatore che conosce a fondo l'essere umano, di fronte al giovane della presente fascia di età, deve uscire da questa mentalità per assumerne un'altra, ispirata al senso artistico. È indispensabile che il maestro promuova, nello svolgimento della sua attività formativa mediata dal suo senso artistico, l'immaginazione dell'allievo.

Vediamo un esempio concreto. Quando leggiamo un libro, vediamo le singole lettere che lo compongono ma non prestiamo attenzione ad esse, bensì ai concetti che attraverso di esse sono espressi. Ma non pensiamo agli sforzi che abbiamo fatto, tempo addietro, per imparare la funzione di quei segni. Si può trovare un metodo per togliere al bambino quella fatica. Si può far apprendere al bambino la forma di una lettera partendo dalla sagoma di un oggetto. Se mostro una falce al bambino e poi gliela faccio disegnare, gli farò disegnare una linea verticale e successivamente una mezza luna che interseca la linea.<sup>5</sup> Il suono iniziale dell'oggetto sarà il suono della lettera che ha in questo modo disegnato. Questo è un si-

5 Questo esempio e la tecnica relativa sono ampiamente illustrati in: R. Steiner, *Arte dell'educazione*, vol. II – *Didattica*, pp. 9-12.

stema per far sorgere la scrittura dai disegni del bambino e, per questa via, agevolare il processo di interiorizzazione.

Vi è anche il problema rappresentato da eventuali episodi di indisciplina manifestata dagli allievi, come in tutte le altre scuole. In questo caso sarà compito del maestro occuparsene, sia nel caso che l'episodio riguardi un alunno in particolare, sia che riguardi l'intera classe. In tali situazioni l'insegnante dovrà fare ricorso all'esposizione di racconti e aneddoti, tratti dalla vita reale, che possano avere un impatto utile sull'uditorio o persuasivo nei confronti del singolo allievo se è questo il caso, tenuto conto, naturalmente del suo temperamento. Si è giustamente osservato che all'origine di questo tipo di episodi spesso si trova la noia o la scarsa partecipazione e, del resto, tutti i pedagogisti della scuola attiva, da John Dewey a Lorenzo Milani, sono concordi nell'affermare l'importanza di un ambiente accogliente e stimolante all'operosità, come pure di docenti coinvolti appieno nel loro ruolo. (Chistolini, 2008, p. 85)

### Considerazioni finali

Se quelli sopra descritti sono i tratti fondanti dell'educazione steineriana, possiamo anzitutto osservare che lo studioso austriaco ha seguito un percorso di ricerca diverso da quello di altri pedagogisti di matrice positivista (ad es. Montessori), suoi contemporanei, che si sono affidati alla psicologia scientifica nascente di quell'epoca. È una concezione che vuole inserire l'educazione all'interno di una visione più ampia ed universale e che vuole trovare l'armonia tra soggetto e ambiente nel senso più estensivo del termine. Vi sono, del resto, degli aspetti che suggeriscono un grado maggiore o minore di «consanguineità» tra l'essere umano e gli animali o le piante. Infatti, se il corpo fisico dell'uomo segue il destino delle cose che fanno parte del regno minerale, la «forza vitale» del corpo eterico è comune anche alle piante e agli animali, mentre le sensazioni che danno consistenza al corpo astrale dell'uomo si estendono pure agli animali, e soltanto l'«io umano» rappresenta una dotazione esclusiva della persona.

Traspare, soprattutto, una tensione verso la ricerca di una elevazione spirituale dell'uomo raggiungibile non esclusivamente (vi è pure l'esperienza religiosa), ma anche attraverso l'autoeducazione e il perfezionamento di sé stessi, perseguibile con la meditazione e la conoscenza profonda dell'essere umano. L'educazione scolastica rappresenta una tappa di questo percorso e non può essere relegata ad un ruolo marginale. Essa è di grande importanza per una formazione umana che dovrà compiersi lungo tutta la vita della persona. E proprio questa tendenza alla ricerca dell'umanità insita nella persona ha indotto qualche studioso a parlare di «umanesimo» steineriano. Stato, società, istituzioni esistono solo per dare sostegno alla vita individuale e non, in ultima analisi, per limitarne la libertà. (Colaci, 2006, pp. 61-62)

È stato già fatto notare peraltro che, mentre lo Steiner ha sempre sostenuto la scientificità delle sue tesi, dottrine come quella dei quattro temperamenti o quella dello sviluppo dell'uomo secondo ritmi settennali non sono il prodotto di una sua ricerca autonoma ma il recupero o l'adattamento di idee presenti nella cultura europea antica, nelle letterature popolari o tratte dal mondo dell'esoterismo. (Ulrich, 2013, pp. 140-147)

A parere di chi qui scrive, comunque, l'importanza della pedagogia steineriana non deve essere valutata con riferimento alla validità dei principi antroposofici, ma in relazione ai risultati che essa dimostra una volta che è stata interpretata da quei docenti che hanno scelto di seguirla per il loro lavoro.

Si deve peraltro rilevare che la scuola steineriana si sta dimostrando oggi un modello di istruzione versatile e flessibile riguardo alle sue possibili applicazioni. Si registrano realizzazioni nel campo della pedagogia curativa o della terapia sociale come ad es. le «comunità di villaggio Camphill» o le scuole per bambini portatori di bisogni speciali. Così come si possono ricordare applicazioni nell'ambito dell'istruzione prescolare ed è il caso dei «giardini d'infanzia Waldorf». E non è tutto. In alcuni stati europei le scuole Waldorf sono diventate un'alternativa alla scuola pubblica o confessionale. Nell'universo «Waldorf» si possono annoverare scuole aderenti in misura diversa ai principi originari del modello di Stoccarda che hanno sviluppato percorsi addizionali di formazione professionale o integrato allievi disabili e non o incluso figli di migranti socialmente svantaggiati. Sono stati effettuati anche tentativi di trasferire la scuola Waldorf nel sistema di istruzione pubblica. (Ullrich, 2014, p. 223)

Si vuole infine segnalare il fatto che il presente lavoro di ricerca ha inteso ragionare prioritariamente sulle posizioni teoriche dalle quale Steiner muove per costruire un sistema educativo e non tanto sui principi sui quali sono basati l'organizzazione e il funzionamento di questo, i quali saranno oggetto di un altro studio specifico.

### Riferimenti bibliografici

- Armenise, G. (2006). Rudolf Steiner: educazione e sviluppo della creatività. In Cavallera, H. A. e altri. *Rudolf Steiner tra antroposofia ed educazione*. Atti del convegno internazionale tenuto a Manduria il 6 ottobre 2004. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cavallera, Hervé A (2006). La conoscenza come destino e come liberazione in Rudolf Steiner. In Cavallera, H. A. e altri. *Rudolf Steiner tra antroposofia ed educazione*. Atti del convegno internazionale tenuto a Manduria il 6 ottobre 2004. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chistolini, S. (2008). *La pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'Humanitas e il movimento delle scuole Waldorf*. Milano: Angeli.
- Chistolini, S. (2018). *La formazione degli insegnanti alla pedagogia Waldorf. Biografia della Scuola Rudolf Steiner di Roma*. Milano: Angeli.
- Colaci, A.M. (2006). L'educazione alla libertà in Rudolf Steiner: per un approccio al suo metodo educativo nella scuola di Waldorf. In Cavallera, H. A. e altri. *Rudolf Steiner tra antroposofia ed educazione*. Atti del convegno internazionale tenuto a Manduria il 6 ottobre 2004. Lecce: Pensa Multimedia.
- Steiner, R. (2009). *Educazione e insegnamento fondati sulla conoscenza dell'uomo*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2012). *Arte dell'educazione. II-Didattica*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2014). *L'educazione, problema sociale. I retroscena spirituali, storici e sociali della pedagogia applicata nelle scuole steineriane*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2015). *La prassi pedagogica dal punto di vista della conoscenza scientifico-spirituale dell'essere umano. L'educazione del bambino e del ragazzo*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2016a). *Dallo Stato unico all'Organismo sociale triarticolato*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Steiner, R. (2016b). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Milano: Editrice Antroposofica.
- Ullrich, H. (1986). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners*. Weinheim u. München: Juventa-Verlag.
- 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.



L'Eco gender gap nei film d'animazione.  
Differenze di genere nella sensibilità ambientale tra realtà e fantasia  
Eco gender gap in animated films.  
Real and fictional gender-based differences in environmental sensitivity

Dalila Forni

Università di Firenze – dalila.forni@unifi.it

**ABSTRACT**

Animated films are nowadays an important and popular narrative medium that can create a socially shared imaginary. For this reason, they are considered an important indirect educational tool. One of the many applications of animation at pedagogical level is in environmental awareness, an area recently intertwined with Gender Studies. Research agrees on the existence of a marked gender gap in ecological interest (eco gender gap): data indicate that women usually approach environmental issues more effectively than men. Comparing social facts to imaginative figures proposed by narratives, similar trends emerge: if in real life ecological commitment is mainly female, also in film narratives it is mainly female characters who show a greater interest and sensitivity towards the environment. The study therefore intends to analyze some classic animated films, from Disney products to Studio Ghibli's movies, in order to understand how the ecological issue is intertwined with gender, identifying the most relevant characters and their approach towards contact and respect for nature. The research wants to explore a parallelism between social and imaginary perception of nature and the environment, so as to open a reflection on how gender might be a determining element in the approach to ecology on different levels.

I film d'animazione costituiscono oggi un importante e popolare mezzo narrativo in grado di creare un immaginario socialmente condiviso e sono oggi considerati un importante strumento formativo indiretto. Una delle numerose applicazioni dell'animazione a livello pedagogico è quella della sensibilizzazione ambientale, un settore di recente intrecciato agli Studi di genere. Le ricerche concordano sull'esistenza di un marcato divario di genere nell'interesse ecologico (eco gender gap): i dati indicano infatti che le donne si avvicinano di solito in modo più efficace alle questioni ambientali. Comparando i dati sociali a quelli immaginifici proposti dalle narrazioni, emergono tendenze in linea tra loro: se nella vita reale l'impegno ecologico è soprattutto al femminile, anche nelle narrazioni filmiche sono soprattutto i personaggi femminili a mostrare un interesse maggiore e una sensibilità più spiccata nei confronti delle questioni ambientali. Lo studio intende quindi analizzare alcuni classici dell'animazione, dai prodotti Disney ai film dello Studio Ghibli, per capire come la questione ecologica si intrecci a quella di genere, identificando i personaggi più rilevanti e il loro approccio nei confronti del contatto e rispetto della natura. La ricerca vuole portare

avanti un parallelismo tra percezione sociale e immaginaria della questione ambientale, così da aprire una riflessione su come il genere sia un elemento determinante nell'approccio all'ecologia su diversi livelli.

#### KEYWORDS

Children's Narratives, Cinema, Animation, Eco Gender Gap, Ecology.  
Narrativa Per L'infanzia, Cinema, Animazione, Eco Gender Gap, Ecologia.

## 1. Introduzione teorica

Seppure apparentemente distanti, gli studi di genere e gli studi ecologico-ambientali sono in realtà collegati da molteplici relazioni che si stanno disvelando negli studi contemporanei di diverse discipline. Il punto di incontro più comune è l'ecofemminismo, che indaga alcune forme di mascolinità come responsabili per gli storici domini e le loro conseguenze tanto sulla natura quanto sulle donne, qui interconnessi (Merchant, 2017; Buckingham, 2020). A questo filone si accostano nuovi pensieri, idee, tendenze. Nel presente studio, si prenderà in considerazione il concetto di *eco-gender gap*, una particolare relazione che vede il genere influire sulle pratiche e sensibilità ambientali.

Per cominciare, con genere si intende un concetto contrapposto al sesso. Se il sesso infatti è un dato fisiologico, genetico, biologico, il genere costituisce invece un costrutto sociale, una serie di percezioni, norme, standard relative al femminile e al maschile concepiti in una data società, in una data epoca. Il genere è quindi un dispositivo mutabile nel tempo e solitamente binario, in quanto vede un'opposizione di frequente netta tra ciò che è socialmente considerato maschile o femminile. Alle influenze culturali si accostano ovviamente la percezione, i desideri, le abilità, i sogni del singolo individuo, che interpreta la propria identità di genere secondo la propria sensibilità, pur essendo di solito costante l'influenza culturale e sociale. Le norme di genere, le aspettative sociali destinate al maschile al femminile, vengono apprese dai primissimi anni di vita attraverso una serie di processi di educazione indiretta tra cui rientrano per esempio i modelli familiari, le dinamiche venutesi a creare negli spazi educativi, il rapporto con i pari, oltre alle predisposizioni del singolo (Dello Preite, 2019; Burgio, 2015).

Uno degli elementi più influenti, seppur più sotterranei, nella formazione dell'identità di genere è costituito dalle storie (Barsotti & Cantatore, 2019; Ulivieri, 1999). Dai primi anni di vita fino all'età adulta, le narrazioni che leggiamo, ascoltiamo, vediamo, immaginiamo, vanno a rafforzare o decostruire la nostra percezione di ciò che è, o potrebbe essere, maschile o femminile, superando in alcuni casi queste due etichette. Attraverso romanzi, fumetti, film, videogiochi, albi illustrati, e molte altre forme narrative, il nostro immaginario è costantemente nutrito in un processo che dall'immaginazione sfocia poi in concrete pratiche quotidiane (Faeti, 1983). Lo stesso si potrebbe dire della questione ecologica, dove le storie narrate e ascoltate divengono un mezzo di sensibilizzazione dal grande potenziale a partire dai primi anni di vita (Forni, 2020; Murray & Heumann, 2011). I due filoni di ricerca si intrecciano quindi nelle narrazioni che con noi crescono, che ci formano da molteplici punti di vista.

Il presente studio vuole pertanto analizzare come le storie proposte dal cinema (Morin, 2005) intersechino il tema del genere e dell'ecologia e, nello speci-

fico, quali rappresentazioni propone oggi l'immaginario nelle narrazioni filmiche per l'infanzia e l'adolescenza su queste due questioni, entrambe di grande contemporaneità e al centro di numerosi dibattiti. In particolare, si porrà attenzione a come il fenomeno dell'*eco-gender gap*, di seguito esplicitato, venga sostenuto dalle narrazioni filmiche, e non decostruito. Si è scelto qui di prendere in considerazione due studi cinematografici di grande impatto, sebbene diversi tra loro, ovvero Disney-Pixar e Studio Ghibli. Delle loro produzioni, saranno presi in considerazione come esempi significativi per questa analisi diverse opere afferenti ad epoche diverse, così da sottolineare una costanza nelle rappresentazioni di genere ed ecologiche promosse.

## 2. Genere ed ecologia nell'*eco-gender gap*

Prima di esplorare le narrazioni animate dedicate all'infanzia, è utile porre lo sguardo sul legame tra genere ed ecologia nella società contemporanea. Gli studi afferenti a diverse aree disciplinari convergono nel delineare un marcato divario di genere nell'interesse ecologico, un divario recentemente denominato dagli studiosi e dalle studiose *eco-gender gap* (Hunt, 2020; Brough et al., 2016; Anshelm & Hultman, 2014). L'*eco-gender gap* vede le donne tendenzialmente più propense ad avere atteggiamenti e abitudini sostenibili, in contrasto con e gli uomini, scoraggiati o non inclini ad adottare buone pratiche al riguardo. Ovviamente i fattori sociali che vanno ad influenzare pratiche e percezioni del singolo individuo sono molteplici e non soltanto relative al genere, che costituisce però, secondo gli studi, uno degli elementi discriminanti nello sviluppare una sensibilità ecologica. Dunque, secondo queste analisi le donne sono generalmente più vicine alla questione ambientale, una tendenza spesso rimarcata anche dalle testate giornalistiche nazionali e internazionali, che sempre più comunemente titolano articoli e dossier con frasi sulla scia di "L'ecologia è donna!" (Le donne sono..., 2019).

Nel concreto, i dati fanno emergere alcune tendenze: le donne preferiscono i mezzi pubblici alla macchina (il 30% rispetto al 22% degli uomini), usano prodotti senza sostanze chimiche (il 37% contro il 27% degli uomini), portano le borse della spesa da casa per non sprecare plastica (il 69% delle donne e il 54% degli uomini), sono disposte a pagare di più per avere prodotti che rispettino l'ambiente e che siano eticamente prodotti (il 14% delle donne contro il 12% degli uomini), fanno la raccolta differenziata o comunque prestano attenzione allo smaltimento dei rifiuti (il 78% rispetto al 72% degli uomini), gettano le batterie esaurite negli appositi contenitori (il 68% contro il 64% degli uomini), leggono (libri, riviste e giornali) su supporti elettronici per ridurre il proprio consumo di carta (il 20% vs il 17% degli uomini) (Repubblica). Si tratta di differenze nelle percentuali apparentemente ridotte, ma che vedono un trionfo costante, sotto ogni aspetto considerato, del femminile sul maschile.

Gli uomini, e soprattutto coloro che si avvicinano a un modello di mascolinità egemonica (Ciccione, 2019), sono in genere meno propensi o attenti alle questioni *green* nella misura in cui l'interesse per l'ecologia è questione culturalmente percepita come "da femmine", e quindi una minaccia per alcune mascolinità egemoniche non improntate a un ripensamento del sé (Brough et al., 2016). L'ecologia è considerata come poco virile, poco maschile, più adatta alla presunta sensibilità femminile, forse rientrando in quel falso mito che vede le donne maggiormente propense alla cura: si tratta in questo caso di una cura in senso più ampio, non di bambine e bambini, ma del proprio pianeta, della propria casa naturale.

Non è casuale se le due principali icone *green* del momento sono due donne,

o meglio, due ragazze, Greta Thunberg e Alexandria Ocasio Cortez, che rappresentano una folta schiera di attiviste, spesso al femminile. Eppure, se le attiviste sono in gran parte donne, la classe politica che si occupa delle questioni climatiche è in netta maggioranza maschile: un maschile ancora in decostruzione, spesso poco incline a un ripensamento del contesto sociale e culturale in ottica ecologica. Gli studiosi e studiose hanno recentemente introdotto termini quali *petro-masculinity* (Dagget, 2018) o *industrial breadwinner masculinity* (Paulé, Hultman, 2019), letteralmente petro-mascolinità e mascolinità del capofamiglia industriale. Si tratta di una mascolinità nel migliore dei casi disinteressata, nel peggiore negazionista, che opta per un consumismo sfrenato, basato appunto sui combustibili fossili e sul profitto come obiettivo ultimo, senza interessarsi a nuove pratiche e possibilità sostenibili, così da contrastare l'emergenza climatica ed ecologica (Daggett, 2018; McCright & Dunlan, 2011). Una mascolinità che, come vedremo, è immaginifica oltre che sociale.

### 3. Dal reale all'immaginario: il potere delle storie

Le tre aree di riferimento di questo contributo sono quindi gli studi di genere, gli studi ecologici, le narrazioni per l'infanzia. Incrociando i dati dei tre settori di riferimento emergono delle tendenze coerenti tra loro: se nella vita reale l'impegno ecologico è soprattutto il femminile, in contrasto con mascolinità disinteressate o nocive, anche nelle narrazioni filmiche sono soprattutto i personaggi femminili a mostrare un interesse maggiore e una sensibilità più spiccata nei confronti delle questioni ambientali. La fantasia quindi va a confermare la realtà e la realtà conferma a sua volta la fantasia: i ritratti reali e fittizi si rafforzano e incoraggiano, plasmandosi l'un l'altro.

Attraverso la cinematografia, un bambino non rivaluterà il suo ruolo in quanto uomo nella società in relazione a un nuovo approccio ecologico, mentre le bambine si vedranno come donne responsabili e più sensibili sul tema, così come è in effetti, secondo le stime, nella società attuale occidentale (Forni, 2019). Un cambiamento nei personaggi immaginari offerti alle nuove generazioni potrebbe quindi lavorare su più piani, sia quello ecologico che quello di genere, per esempio proponendo modelli identitari ed ecologici diversificati e favorendo possibili percorsi riflessivi attraverso ritratti che introducano mascolinità nuove, legate alla cura di sé, dell'altro e dell'ambiente così da ripensare l'eco gender gap a livello immaginifico ma, di conseguenza dato l'impatto educativo delle storie, anche sociale.

L'animazione si rivela infatti un mezzo di intrattenimento e di educazione indiretta molto prezioso. Attraverso la cooperazione di parole, immagini e suoni, attraverso un linguaggio immediato e stimolante, facilmente fruibile e in grado di catturare l'attenzione, le storie animate intrattengono un grande numero di spettatori e spettatrici e vanno silenziosamente a creare un immaginario socialmente condiviso da più generazioni e da più paesi. Se accompagnate da uno sguardo critico, le narrazioni animate possono rivelarsi utili in svariati contesti educativi in quanto aprono nuove possibilità, inducono a nuove percezioni, costruiscono modelli attraverso il piacere delle storie. Le narrazioni filmiche sono quindi uno strumento funzionale alla creazione di *ecoliteracy*, laddove con *eco-literacy* si intende un'alfabetizzazione ecologica in grado di aiutare a comprendere e interiorizzare la complessità del nostro pianeta e il rapporto di interazione non gerarchica tra le forme di vita che lo abitano, andando a stimolare una responsabilizzazione che possa cambiare percezioni, sensibilità e comportamenti (Forni, 2020; Glotfelty & Fromm, 1996).

### 3.1 Disney-Pixar

Passiamo ora ad alcuni esempi significativi in due degli universi filmici preponderanti per quanto riguarda l'animazione, ovvero le opere firmate Disney-Pixar e Studio Ghibli. Molti dei film e dei classici Disney presentano l'uomo, inteso qui come maschio, come nemico della natura, come motivo di rottura dell'equilibrio naturale, e dunque come elemento dannoso in modo diretto o indiretto, volontario o involontario (Whitley, 2008). Per esempio, il film d'animazione *Bambi* (1942) presenta inizialmente l'armonia del mondo naturale, l'equilibrio del bosco e dei suoi abitanti, per poi passare a una successiva rottura attraverso la figura del Cacciatore. Sebbene l'uomo non sia mai rappresentato esplicitamente – ma introdotto attraverso indizi indiretti della sua presenza, come il rumore degli spari o l'arrivo di alcuni cani da caccia rabbiosi – chi guarda è portato a interpretare questa figura al maschile (raramente si è parlato infatti di un eventuale cacciatrice donna). L'intrusione umana va a colpire diversi livelli di equilibrio, da quello personale del protagonista, Bambi, che perde la madre proprio a causa dell'intervento umano, a quello dell'ecosistema, distrutto dal fuoco che segue l'arrivo del cacciatore.

Una presenza, sempre maschile e altrettanto malvagia, è quella della figura di Clayton in *Tarzan* (1999). Clayton, *villain* della storia, vuole catturare e smerciare il gorilla della foresta con l'aiuto dei suoi scagnozzi. A Clayton si contrappongono, per diversi motivi è in diverse modalità, i buoni della narrazione. In primo luogo, la femminilità gentile, bella, pacata ed elegante di Jane crea un contrasto con la mascolinità tossica, fatta di muscoli, rabbia e voglia di potere e prevaricazione di Clayton. In modo diverso si contrappone all'antagonista il padre di Jane, il professor Porter, un uomo basso, minuto, anziano, intelligente ma spesso sprovveduto, che nulla ha a che spartire con i canoni di virilità proposti dalla società. Infine, la figura di Clayton si scontra con quella di Tarzan: se visivamente e fisicamente i due uomini condividono una fisicità forte, denotata da un corpo muscoloso, le intenzioni sono divergenti. Clayton rappresenta la civilizzazione, lo sguardo umano capitalista e irrispettoso della natura, una sorta appunto di *petromasculinity*, mentre Tarzan, cresciuto dai gorilla e privo di una vera e propria socializzazione sia di genere che capitalista, si rivela protettivo e rispettoso nei confronti dell'ambiente naturale, seguendo le semplici leggi naturali. Si assiste qui a un vero e proprio scontro tra civilizzazione e natura, dove l'uomo civilizzato viene espressamente indicato come il nemico, il cattivo, colui che rompe l'equilibrio naturale per un profitto personale, mentre dalla parte 'buona' incontriamo la femminilità civilizzata ma naturalmente capace di cura rappresentata da Jane o dall'anziano padre e l'identità selvaggia di Tarzan.

Un esempio simile, dove però l'antagonista è connotato da tratti meno crudeli, è *Alla ricerca di Nemo* (2003). Ambientato nella barriera corallina, l'opera presenta l'armonia del luogo attraverso diverse storie di vita dei suoi abitanti, tra cui quella del protagonista Nemo, un pesciolino pagliaccio. Di nuovo, l'armonia viene spezzata dall'intrusione umana, qui operata dalla figura di un dentista-subacqueo che cattura Nemo per portarlo nel suo acquario di pesci esotici. Le intenzioni del personaggio non sono malvagie, ma più che altro ingenua: pensando che il pesciolino si sia perso, decide di salvarlo e di portarlo con sé, destinandolo però a una vita di reclusione. Non sono quindi soltanto le cattive intenzioni dell'essere umano, (anche in questo caso inteso come uomo) ad influire sulla trama e sull'equilibrio naturale: *Nemo* ci mostra come anche l'ingenuità, la noncuranza o l'ignoranza possano causare dei danni all'ambiente.

Infine, un ultimo esempio chiave della Disney-Pixar è il film *Wall-E* (2008), dove la tematica ecologica viene presentata in modo diretto e costituisce la base del-

l'opera. In un mondo ormai disabitato ricoperto di detriti e spazzatura, il robotino-spazzino protagonista, Wall-E, continua il suo operoso lavoro fino ad incontrare Eve, una delle sonde mandate sulla terra per trovare nuovi segni di vita. Alle vicende del pianeta Terra si contrappone il nuovo spazio abitato dall'umanità, che si è trasferita su alcune navicelle nell'universo e che è ormai così tecnologizzata e per certi versi 'sedata' da non concepire un possibile ritorno sulla Terra. Nel caso di *Wall-E*, il collasso della Terra è dovuto non alle azioni di un singolo uomo, ma di una collettività che non si è presa cura del pianeta quando era ancora possibile salvarlo. Ne sono un segno i giornali lasciati sulla Terra, i cui titoli indicano l'emergenza globale mostrando foto di presidenti, anche in questo caso, però, uomini. Se quindi la responsabilità è in questo film collettiva, le personalità di riferimento e al potere sono comunque afferenti al genere maschile, in una similitudine che ben rappresenta i fatti e le dinamiche contemporanee dei vertici mondiali.

Per quanto riguarda invece le rappresentazioni femminili in relazione all'ecologia e al rispetto del pianeta, Disney-Pixar propone modelli ben diversi. Cominciando proprio dal film *Wall-E* appena citato, il personaggio femminile principale è Eve, un robot che richiama la figura di Eva attraverso il suo nome e il suo scopo, ovvero trovare forme di vita che possano innescare un ri-popolamento della Terra. Eve, come Wall-E, non è umana, ma è antropomorfizzata, e sia i suoi tratti, sia il suo nome, sia la sua accennata relazione affettiva con Wall-E lasciano presagire la sua femminilità. A differenza del compagno Wall-E, altrettanto positivo e benefico, Eve racchiude la speranza concreta di un ritorno al Pianeta Terra, di una rinascita che risiede nelle sue mani, nella sua ricerca di una forma di vita, anche solo una piccola pianta, che possa fornire una possibilità futura. Il suo compito, rispetto a Wall-E, è presentato come ben più nobile, dotato di un'aurea molto più eterea e spirituale, sebbene sia di fatto il robottino a trovare la prima forma di vita, una pianta che donerà all'amica.

Il contatto rispettoso con la natura è presentato anche nel film d'animazione *Pocahontas* (1995). Come Jane, Pocahontas incarna un ruolo femminile nuovo in quanto leader saggia del proprio villaggio. La ragazza si muove nel contesto naturale con rispetto e sensibilità, caratteristiche che cercherà di trasmettere anche all'uomo civilizzato, qui rappresentato dalla figura di John Smith, insegnandogli a trovare un maggiore equilibrio con la natura, al di là di ogni gerarchia e sfruttamento. John Smith vorrebbe costruire case e strade e "sfruttare al massimo" la terra e le sue risorse, un desiderio a cui Pocahontas si oppone mostrando con intelligenza le sue ragioni e smascherando l'ignoranza di Smith per quanto riguarda i veri tesori del pianeta. Troviamo quindi anche in questo caso una figura femminile saggia e sensibile, che incoraggia una figura maschile inizialmente ostile e irrispettosa ad un cambio di atteggiamento nei confronti della Terra, rinunciando ad un approccio capitalistico per un contatto semplice e non intrusivo con l'ambiente circostante, cogliendone la spiritualità. Questo messaggio è un filo conduttore durante tutta la narrazione e si esprime a chiare lettere in diverse canzoni (tra cui "I colori del vento") in cui il tema chiave è proprio la convivenza pacifica con la flora e con la fauna.

Un'altra figura femminile benefica è quella di Te-Fiti, nel più recente film *Oceania* (2016). Te-Fiti è una divinità con il potere di creare la vita, una sorta di Madre Natura polinesiana. Il suo aspetto antropomorfo è caratterizzato dal colore verde e il suo viso è ornato di fiori. Il personaggio andrà incontro a un cambiamento netto nel momento in cui il suo cuore verrà rubato dal semidio Maui, anche in questo caso una presenza maschile, che la trasformerà in Te-Ka, un demone malvagio di lava il fuoco, in un'efficace metafora di un pianeta distrutto proprio a causa dell'egoismo umano.

Quindi, la donna è spesso presentata come un'entità naturale benigna, come una protettrice dell'ambiente o come un personaggio in grado di viverci in armonia. Si tratta ovviamente di una tendenza generale, con le dovute accezioni, come per esempio il caso di Mufasa ne *Il re leone* (1994), un personaggio in grado di trasmettere al figlio Simba preziose lezioni sull'equilibrio naturale e sul cerchio della vita, nel rispetto di sé e degli altri.

### 3.2 Studio Ghibli

Lo Studio Ghibli costituisce uno dei maggiori creatori di storie nel mondo nipponico. Se da un lato queste opere non sono così note in Occidente come le produzioni Disney-Pixar, dall'altro le animazioni firmate Studio Ghibli hanno comunque attirato un folto numero di spettatori a livello globale, in particolare grazie alle opere del regista Hayao Miyazaki (Trisciuzzi, 2013; 2018). Le differenze tra i due studi cinematografici sono molteplici, a partire proprio dalla costruzione delle storie: Disney presenta infatti narrazioni molto più semplici, affascinanti ma con un minor numero di livelli interpretativi. Si tratta di narrazione spesso guidate, di immediata comprensione anche quando vengono presentati dei finali aperti. Lo Studio Ghibli lavora invece su un altro piano, costruendo storie ben più complesse, enigmatiche, critiche, dotate di molteplici margini interpretativi che richiedono una visione attiva da parte degli spettatori.

Per quanto riguarda il genere, le opere dello Studio Ghibli presentano una forte armonia: i personaggi offerti sono sfaccettati e unici, non stereotipati, in grado di raccontare diverse sfumature identitarie. Inoltre, l'elemento naturale è ancora più presente che nelle storie Disney: è un elemento costante e spesso caratterizzato da tratti spirituali assenti nelle percezioni occidentali (Beseghi, 2011; Trisciuzzi, 2013). In questi film si riscontra tendenzialmente una minore differenziazione di genere per quanto riguarda la sensibilità ecologica ed ambientale in quanto sia il maschile che il femminile vengono rappresentati in stretta vicinanza con la natura. Tuttavia, uno dei filoni più evidenti nelle opere di Miyazaki è proprio quello dell'ecofemminismo, che vede intrecciarsi genere ed ecologia. Se la sensibilità ambientale e il rispetto per la natura appartengono a tutti e tutte, sono soprattutto i personaggi femminili a proporre una vera e propria lotta di difesa e tutela dell'ambiente. Esplicativo a questo proposito il caso dell'opera *Principessa Mononoke* (1998) che vede la sua giovane protagonista, San, umana ma cresciuta dai lupi, combattere per la difesa e la tutela della foresta, sotto attacco da parte di alcune forze malvagie, capitanate dalla leader della Città del Ferro, Lady Eboshi, che vorrebbero sfruttare e distruggere la foresta. Mononoke rappresenta una femminilità fuori dai canoni, molto lontana dagli standard estetici e comportamentali Disney: è vestita di pelle, indossa un copricapo tribale, il suo corpo è dipinto con dei segni rossi che richiamano il sangue, è battagliera, selvaggia, cavalca i lupi e si scontra ferocemente contro i malvagi (Trisciuzzi, 2013). Inoltre, la sua vicinanza alla natura apre una nuova prospettiva sui modelli ecologici proposti nelle narrazioni filmiche (Thevenin, 2013).

*Il mio vicino Totoro* (1988) presenta invece la storia di due sorelline, Mei e Satsuki, a cui di sfondo viene posta una nostalgia positiva del mondo rurale, del contatto semplice e rispettoso, benefico, tra esseri umani, flora e fauna. Le due protagoniste intrecciano un ammirevole rapporto di affetto e supporto reciproco e vivono l'ambiente naturale circostante con curiosità rispettosa: le due esplorano il mondo intorno ad esse con curiosità e rispetto, sviluppando una relazione umanità-natura bilanciata, fino ad incontrare l'iconico Totoro, un grosso animale

grigio, pacato e benevolo, a metà fra un cane e un procione, uno spirito della foresta oggetto di diverse interpretazioni critiche ed eco-critiche (Okuhara, 2006).

Anche lo Studio Ghibli presenta poi mondi post-apocalittici come espediente per avviare una riflessione su un nuovo possibile inizio a seguito di un tabula rasa, un nuovo inizio che possa concepire un rapporto equilibrato tra umanità e natura. Un esempio a questo proposito è *Nausicaä della Valle del Vento* (1984), una narrazione animata è ambientata in un futuro post-apocalittico, in seguito di una guerra termonucleare che distrugge la civiltà umana e destabilizza l'ecosistema terrestre: la terra è quasi esclusivamente ricoperta da una giungla tossica che continua ad espandersi e rilascia spore velenose, nocive. I sopravvissuti vivono in diversi regni in contrasto tra loro o in piccole comunità, come la Valle del vento, dove vive Nausicaä. Questa giovane donna si differenzia dagli altri esseri umani poiché se essi vorrebbero distruggere la Giungla tossica, Nausicaä preferirebbe comprenderne le cause, così da convivere pacificamente con il mondo naturale, divenuto tossico proprio a causa dell'inquinamento umano.

Come possiamo notare, se da un lato la sensibilità ambientale riguarda i personaggi al di là del genere, compiendo quindi un passo avanti rispetto a molte delle opere Disney-Pixar, le figure di maggiore spicco nella lotta, nella comprensione e nella creazione di un legame affettivo con il mondo naturale sono soprattutto donne, ragazze, bambine, contrapposte però non necessariamente a uomini malvagi dalla forte mascolinità – ne è un esempio Lady Eboshi, ben lontana da questa descrizione. Emerge quindi anche in questo caso, seppur attraverso una costruzione dei personaggi ben differente e ben più complessa, una tendenza che va a rispecchiare le effettive abitudini e percezioni della vita quotidiana, dove il maggior attivismo o la maggiore cura ambientale è al femminile, superando però qui il netto binarismo precedentemente esplorato.

#### 4. Nota conclusiva

Accostando diversi settori disciplinari, ovvero gli studi di genere, la letteratura per l'infanzia e gli studi ecologici, emerge con evidenza un parallelismo tra la percezione sociale e l'immaginario culturale per quanto riguarda la questione ambientale in ottica di genere. Se nelle società contemporanee emerge, tendenzialmente, un maggiore interesse, o una più spiccata sensibilità, del femminile nella tutela e nel rispetto dell'ambiente, in contrasto con una mascolinità alle volte tossica e indifferente nei confronti delle emergenze climatiche e ambientali, lo stesso si può riscontrare nelle narrazioni filmiche, dove il binomio maschile-femminile si ripropone con chiarezza. Sarebbe pertanto opportuno in ambito educativo costruire una riflessione su come il genere sia un elemento determinante nell'approccio a diverse esperienze e questioni, come appunto quella ecologia, tanto nella finzione quanto nella vita reale, e promuovere nuovi ritratti, nuovi esempi e personaggi, femminili – ma soprattutto maschili – con cui identificarsi e da cui imparare il rispetto e la cura dell'ambiente, superando l'attuale dicotomia di genere, più o meno marcata a seconda degli studi di produzione e delle opere, come presentato nell'analisi. Sarebbe quindi auspicabile e potenzialmente utile lavorare nei contesti (educativi e non) a uno scenario condiviso ricco di modelli e sostenibile a livello comunitario, oltre il genere, oltre le etichette, che possa essere compreso criticamente a partire dall'infanzia, così da costruire una *eco-literacy* che capace di andare oltre alcune categorie sociali. Una sensibilizzazione ecologica, dunque, per tutti e tutte, che superi le prescrizioni relative al genere per creare una maggiore consa-

pevolezza e un carico di responsabilità nei confronti del pianeta che appartenga a tutta la comunità indistintamente e senza percezioni e tendenze diversificate.

## Riferimenti bibliografici

- Anshelm, J., & Hultman, M. (2014). A green fatw ? Climate change as a threat to the masculinity of industrial modernity. *NORMA: International Journal for Masculinity Studies*, 9(2), 84-96.
- Barsotti, S., Cantatore, L. (Eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Beseghi, E (2011). Castelli erranti, città incantate, valli del vento. *LiBeR*, n. 39.
- Brough, A. R., Wilkie, J. E., Ma, J., Isaac, M. S., & Gal, D. (2016). Is eco-friendly unmanly? The green-feminine stereotype and its effect on sustainable consumption. *Journal of Consumer Research*, 43(4), 567-582.
- Buckingham, S. 2020. *Gender and Environment*. New York: Routledge.
- Burgio, G. (2015). Genere ed educazione. *Education Sciences & Society*, 6.2.
- Ciccone, S. (2019). *Maschi in crisi? Oltre la frustrazione e il rancore*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Daggett, C. (2018). Petro-masculinity: fossil fuels and authoritarian desire. *Millennium*, 47(1), 25-44.
- Dello Preite, F. (Ed.) (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: PensaMultimedia.
- Faeti, A. (1983). La «camera» dei bambini: cinema, mass media, fumetti, educazione. Bari: Edizioni Dedalo.
- Forni, D. (2019). Genere e cartoni animati. La formazione dell'immaginario femminile attraverso i cartoon. In S. Ulivieri (Ed.). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé* (pp. 405-416). Pisa: ETS.
- Forni, D. (2020). Amare e proteggere il mare. La letteratura per l'infanzia e la sensibilizzazione ambientale. In G., Annacontini & C., Birbes (Eds.). *Scenari di futuro: creatività e immaginazione per lo sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.
- Glotfelty, C., & Fromm, H. (Eds.) (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens: University of Georgia Press.
- Hunt, E. (April 2020). The Eco Gender Gap: Why Is Saving the Planet Seen as Women's Work?. *The Guardian*.
- Le donne sono molto più ecologiste degli uomini. (2019, 20 Novembre). *Repubblica*, online.
- McCright, A. M., & Dunlap, R. E. (2011). Cool dudes: The denial of climate change among conservative white males in the United States. *Global environmental change*, 21(4), 1163-1172.
- Merchant, C. (2017). Ecofeminism and Feminist Theory. *Science and Nature*, 250-260.
- Morin, E. (2005). *The Cinema, or the Imaginary Man*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Murray, R., Heumann, J. (2011). *That's all Folks: Ecocritical Readings of American Animated Features*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- Okuhara, R. (2006). Walking Along with Nature: A Psychological Interpretation of My Neighbor Totoro. *The Looking Glass: New Perspectives on Children's Literature*, 10(2).
- Paulé, P., & Hultmann, M. (2019). Industrial/Breadwinner Masculinities and Climate Change: Understanding the 'White Male Effect' of Climate Change Denial. *Climate Hazards, Disasters, and Gender Ramifications*. Oxon/New York: Routledge.
- Thevenin B. (2013). Princess Mononoke and beyond: New nature narratives for children. *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 4(2).
- Trisciuzzi M. T. (2013). *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*. Milano: Mimesis.
- Ulivieri S. (1999). Modelli e messaggi educativi al femminile nella fiaba. In F. Cambi (Ed.), *Itinerari nella fiaba*. Pisa: ETS.
- Whitley, D. S. (2008). *The idea of nature in Disney animation*. Ltd.: Ashgate Publishing.



Salviamo L'Arpa: dal Salento un possibile processo di trasformazione  
eco-sistemica dal basso nella dialettica tra inerzia e partecipazione,  
individualismo e costruzione di comunità

Save Arpa: from Salento a possible ecosystem-based bottom-up  
transformation reflecting the interplay of inaction and participation,  
individualism and community-building

---

Angela Maria Luce Giorgino

Associazione Culturale L'Albero – lalberoassociazione@gmail.com

---

**ABSTRACT**

The Civic Committee “Save Arpa”, founded in 2018 to contrast an excavation project in the countryside of Alezio, near the Regional Natural Park of Punta Pizzo in Gallipoli, in the western side of Salentine Peninsula, is an interesting case-study owing to its flexible and adaptive structure and as a striking example of the participation and cooperation patterns within the context of investigation. The article aims to highlight a sinusoidal behaviour, apparently reactive to risk factors perceived as an immediate danger to the community. Facing a serious and grave threat or thus perceived, different subjects in competition with each other converge towards a common objective, starting to cooperate; at the same time the activation level of all subjects involved rises significantly. The contingent nature of this activation reveals a process of community-building in a strongly defensive key. Nevertheless, an ecosystem-based and integrated insight is not absent in the Committee’s narration. For this reason, the proposal coming from “L’Albero” Association, supported by the University of Salento, may modify the aforementioned patterns of behaviour towards an ecosystemic coevolution, stabilising on a higher level of participation and cooperation the community-building processes, in order to generate models of social and human development consistent with the expectations and needs of the community.

Il Comitato civico “Salviamo L’Arpa” sorto nel 2018 per contrastare un progetto di escavazione nell’agro di Alezio, a poca distanza dal Parco Naturale di Punta Pizzo a Gallipoli, nel versante occidentale della Penisola Salentina, rappresenta un caso di interesse sia per la sua struttura adattativa sia perché illustra bene l’andamento della variabile partecipazione e cooperazione nel contesto studiato. In particolare si evidenzia un andamento di tipo sinusoidale, apparentemente sensibile all’esistenza di fattori di rischio percepiti come pericolo immediato per la comunità. Di fronte a una minaccia di una certa entità, o percepita come tale, soggetti diversi e in competizione tra loro convergono verso un obiettivo comune iniziando a cooperare; in parallelo cresce significativamente il livello di attivazione di tutti i soggetti coinvolti. Il carattere contingente di questa attivazione evidenzia un processo di costruzione comunitaria in chiave fortemente difensiva. Tuttavia una visione di tipo ecosistemico non è assente dagli orizzonti del Comitato. Per questa ragione, la proposta dell’Associazione L’Albero, supportata dall’Università del Salento, potrebbe modificare l’andamento di questa curva, in chiave di

coevoluzione ecosistemica, stabilizzando in modo continuativo i processi di costruzione di comunità su livelli più alti di partecipazione e cooperazione, per generare modelli di sviluppo sociali e umani coerenti con le aspettative e le esigenze della comunità.

#### KEYWORDS

defensive community; co-evolution community; particularism/cooperation-inertia/activation – sinusoidal pattern.

comunità difensiva; comunità coevolutiva; particolarismo/cooperazione; inerzia/attivazione – andamento sinusoidale.

## 1. Il contesto

L'economia del Salento, un tempo prettamente agricola, ha subito, a partire soprattutto dagli anni settanta, un notevole incremento dei settori secondario e terziario. La scarsa variabilità del sistema produttivo, la lontananza dai mercati, il costo del denaro e la delocalizzazione imposta dalle condizioni di concorrenza del mercato globalizzato sono però alla base di una condizione industriale difficile, seppure florida se confrontata con le altre zone del Sud Italia. Uno dei capitoli d'entrata economica più importante risulta essere il turismo.

Da un punto di vista naturale e agricolo invece le foreste, che un tempo ricoprivano la penisola, tra il '600 e il finire dell'800 iniziarono a scomparire, lasciando il posto alla monocultura dell'olivo, una delle prime forme di landgrabbing della storia. Infatti la coltivazione dell'olivo, principalmente rivolta all'esportazione dell'olio lampante verso i porti di tutta Europa, andava a discapito dell'agricoltura di sussistenza così come di importanti fattori di protezione ambientale. Si veda a questo proposito Mainardi (1989). In epoca moderna la coltivazione dell'olivo, in particolare a partire dagli anni '90 del secolo scorso, ha perso impulso a causa della mancanza di manodopera e di ricambio generazionale. Un altro duro colpo si è manifestato con la comparsa, 10 anni fa, della xylella fastidiosa, un batterio che colpisce facendo rinsecchire le piante di olivo e che ha messo in ginocchio l'olivo-cultura del Salento proprio a partire dall'agro di Alezio. L'insieme di questi mutamenti ha contribuito a scuotere tra i residenti e i visitatori quell'immagine idilliaca e mitica del Salento, un tempo "giardino d'Italia".

Le preoccupazioni sono del resto motivate dai dati allarmanti relativi sia all'inquinamento ambientale, sia all'aumento delle neoplasie nell'area salentina, come anche evidenziato dal Registro Tumori dell'Asl Lecce (2015). Sotto accusa, per quanto riguarda la Provincia di Lecce, l'esposizione a biossido di zolfo correlata alla Centrale Termoelettrica di Cerano e al Cementificio Colacem di Galatina (RePOL, Report Ambiente e Salute Provincia di Lecce 2020). Altri fattori inquinanti che hanno destato preoccupazione e mobilitazione in alcuni casi negli ultimi anni sono l'interramento di rifiuti tossici e radioattivi, e il molto contestato e mediatizzato progetto relativo alle Trivelle e al gasdotto TAP. Per quanto riguarda il consumo di suolo e le fonti di contaminazione in provincia di Lecce (Rapporto ISPRA 2018), vi è una netta preponderanza della contaminazione associata alla presenza di discariche. Trattasi di siti, generalmente cave dismesse, utilizzate, senza alcun tipo di approntamento a discarica, per lo smaltimento dei rifiuti solidi urbani prodotti dai comuni limitrofi al sito e spesso oggetto anche di abbandoni incontrollati di svariate tipologie di rifiuti speciali, anche pericolosi.

Negli ultimi anni però si fa spazio una presa di coscienza di queste problematiche ambientali, a fronte di inchieste giornalistiche, attivismo di associazioni e coordinamenti per l'ambiente e una modificata visione anche a livello istituzionale. Basti guardare al PPTR (Piano Paesaggistico Territoriale Regionale) del 2010. Esso sottolinea le criticità di un sistema centralistico e burocratico spesso inerte, cui si somma l'“anarco-abusivismo privato”, ma propone una “via pugliese alla pianificazione”, individuando in “un ceto intellettuale cosmopolita, un mondo associativo, di amministratori locali [...] un insieme fortemente innovativo di soggetti in cerca di una riappropriazione identitaria, capaci di ricomporre interessi particolaristici in un quadro di riconoscimento di beni comuni come il territorio, l'ambiente, il paesaggio”.

## 2. Salviamo l'Arpa

*Salviamo l'Arpa* è il nome di un Comitato di fatto, sorto il 21 Aprile 2018, nella Giornata Mondiale della Terra, con lo scopo di contrapporsi alla realizzazione di una cava di argilla nel territorio rurale denominato Arpa-Coline nella campagna di Alezio, nelle vicinanze dei territori di Parabita, Matino, Taviano e Gallipoli e del Parco Naturale Regionale di Punta Pizzo-Isola di S. Andrea. Il progetto, presentato dalla Ditta Geoambiente srl di Cavallino, prevedeva uno scavo di 5 ettari e 21 m di profondità, finalizzato all'estrazione di argilla per produrre cemento. Il comitato sorge per motivazioni legate alla salute pubblica, alla tutela del paesaggio, dell'economia locale e non in ultimo per ragioni politiche e culturali. Nel Manifesto troviamo già in nuce una consapevolezza ecosistemica, dove si richiama il supporto ad ogni forma di collaborazione tra Comuni, Associazioni e Comunità, “che sono tra loro interdipendenti, poiché una visione ecologica è necessariamente “di sistema”, anche nell'ottica di una maggiore forza decisionale e di una ottimizzazione delle risorse”. Si sostiene un'economia fondata sulle risorse proprie del territorio e dei suoi bisogni, la promozione dello sviluppo economico e sociale, in termini non solo monetari, ma soprattutto in termini di benessere, salute, dignità e qualità della vita. Qui il Comitato precisa: “il lavoro e le attività economiche non possono mai essere in contrasto con la salute e la tutela dell'ambiente: in un ipotetico ordine di priorità senza la salute e la vita neppure il lavoro e la ricchezza sono possibili”. Motivazioni così diverse nascono dalla coesistenza di soggetti molto differenti. Infatti il Comitato si caratterizza come raggruppamento di associazioni, cittadini, imprenditori agricoli. Si annoverano associazioni molto strutturate come Legambiente Gallipoli e Italia Nostra Sud Salento, che, differenti per impostazione e in competizione su altri aspetti, vengono a convergere sul contrasto alla realizzazione del progetto. Legambiente aderisce per ragioni legate alla tutela della biodiversità e all'impatto idrogeologico, poiché la falda alimenta il Canale del Samari nell'area del Parco Naturale di Punta Pizzo. Italia Nostra invece interviene per la sua battaglia di lungo corso alla limitazione del consumo di suolo e della produzione di cemento, che in questo caso sarebbe andato a rifornire il cementificio Colacem di Galatina. I primi attivisti a insorgere furono però nel 2016 alcuni ambientalisti di Alezio. Dal punto di vista della salute infatti preoccupava non solo la sollevazione di polveri sottili, ma l'insistenza sulla falda e il timore che il progetto potesse tramutarsi a medio - lungo termine nella realizzazione di una discarica. Questi attivisti coinvolsero e convinsero a poco a poco altre persone e associazioni locali nonché la stessa ProLoco e successivamente la LIILT Lecce a occuparsi del problema, spingendo tutti i portatori di interessi a redigere delle osservazioni tecniche, come previsto dalla procedura legale in vista della

Conferenza dei Servizi. Alcune assemblee convocate dal Comune, che aveva coinvolto la partecipazione di Italia Nostra Sud Salento, andarono pressoché deserte, segnalando un apparente mancanza di interesse da parte della popolazione. Sparuti ambientalisti però andavano raccogliendo informazioni e iniziarono a sensibilizzare e a premere per la realizzazione di una Petizione e la Costituzione di un Comitato. Un freno era posto da più parti, per il timore di strumentalizzazioni politiche; altrettante erano però le spinte contrapposte, perché la questione cava diventava effettivamente un tema caldo della campagna elettorale alle elezioni comunali e perché si era in presenza di una data ravvicinata per la Conferenza dei Servizi, fissata per giugno 2018. La petizione, a più riprese, con il suo picco iniziale di banchetti a maggio 2018 e la prosecuzione della campagna anche in una serie di conferenze successive e on line, mediante la piattaforma Change.org, portò a raccogliere complessivamente oltre 3000 firme, al termine del 2019. La prima campagna di raccolta firme si svolse alla vigilia delle elezioni comunali e fu accompagnata da una pubblica manifestazione per le vie del paese, in cui sfilarono tutti i candidati delle diverse liste, le associazioni, genitori e bambini della scuola di Alezio, e si concluse con un breve dibattito nel Parco Don Tonino Bello e con un happening musicale. Dopo le elezioni comunali, il Comitato continuò a ricevere l'appoggio esterno delle diverse liste civiche, anche se in modo più visibile e mediaticizzato da parte della giunta eletta, ma al suo interno poté strutturarsi al di fuori di influenze politiche votando in Assemblea uno Statuto, un Manifesto, ed eleggendo una portavoce che era stata fino a quel momento indicata solo per comune accordo, e un gruppo esecutivo di cinque componenti, cariche tutte di durata annuale. Si aggiunse quindi alla chat del Comitato (in cui erano presenti i soci fondatori, tra cui alcuni rappresentanti eletti), una chat del Gruppo Esecutivo, esente da controlli da parte politica.

## **2.1 Tecnicizzazione dei processi come delega e de-responsabilizzazione?**

La responsabilità sembrò per molto tempo in mano ai tecnici, che avevano su di sé enormi pressioni, gravando su di loro la responsabilità legale delle decisioni assunte. Per questo il Comitato, che pure non aveva delle competenze specifiche tra i suoi membri più attivi, si autotassò per pagare perizie geologiche, agronomiche e ingegneristiche. In questa complessa dialettica tra funzione politica e funzione tecnica, l'Assessorato all'Ambiente di Alezio svolse un'azione di raccordo, e una costante azione di informazione e supporto anche nei confronti del Comitato. Il crescente ruolo dei tecnici, affermato per via normativa e procedurale, e sulla base di un principio di presunta "oggettività" delle decisioni, si trasformava per essi in un'arma a doppio taglio, rendendoli responsabili legalmente. Garantiva al contempo alla dimensione politica una sorta di immunità, una de-responsabilizzazione che consentiva di non perdere consenso, qualunque fosse la decisione assunta. Si comprende da un lato che la crescente gamma e complessità degli ambiti oggetto di pubbliche regolamentazioni richieda il supporto di dati oggettivi e di competenze di natura tecnica. Da un punto di vista politico però assumere responsabilità sulle decisioni finali significherebbe capacitare i cittadini, metterli in grado di giudicare la dimensione soggettiva che è comunque insita in ogni processo deliberativo e financo nell'indagine tecnico-scientifica (Popper, 1985). Gli ostacoli a cui si va incontro sono però almeno due: la natura opaca del linguaggio tecnico utilizzato nelle sedi decisionali e l'esistenza di interessi multipli e contrastanti all'interno di quel soggetto plurale che abbiamo definito "i cittadini".

## 2.2 Le ragioni di un successo (pedagogico)

Nel caso studiato il ruolo di decodificatore del linguaggio è stato svolto dall'amministrazione comunale anche grazie alle dimensioni ridotte del contesto "paese", in cui si genera una situazione di vicinanza e familiarità tra attivisti, periti, rappresentanti eletti. Il Comitato ha svolto invece un ruolo di mediazione e di raccordo tra interessi e visioni differenti presenti all'interno della cittadinanza. Esso, per la sua natura informale, non ha potuto sempre agire in prima persona, ma in quanto ombrello di associazioni, cittadini ed imprese; le singole associazioni aderenti hanno potuto spesso intervenire con loro atti formali. Il "discorso" pedagogico-sociale interno all'associazione – alimentato dall'interdipendenza dei fini – è divenuto atto civico e politico attraverso le azioni soggettive che, nel contempo, a loro volta sono state espressione partecipativa delle istanze della comunità. Questa conformazione peculiare si è rivelata inoltre particolarmente adattiva: si è dato spazio al riconoscimento delle soggettività - spesso espresse da forte individualismo - espressione strutturale del contesto socio-culturale. In un paese con meno di 6000 abitanti, infatti, operano più di 30 associazioni, con poche persone attive al loro interno, e presenti in più associazioni: segno che la partecipazione non è una risorsa diffusa ma concentrata all'interno di una parte della popolazione. Inoltre le persone attive nelle associazioni, da un punto di vista anagrafico, appartengono in maggior parte a una fascia d'età over 50, svolgono lavori nella pubblica amministrazione o sono in pensione, in alcuni casi hanno vissuto nel Nord Italia o all'estero e hanno scelto di ritornare al termine del loro percorso lavorativo. Questi aspetti non contribuiscono a un forte dinamismo, laddove anche portino nuovi fermenti culturali. Le energie e il bisogno di ripensare le forme di vita in chiave ecosistemica sono residuali, laddove i giovani sono partiti o già proiettati verso un altrove. L'atteggiamento civico si è polarizzato tra l'essere inerti o attivarsi davanti a forti sollecitazioni o a minacce all'equilibrio del sistema. La natura a ombrello del Comitato ha consentito quindi di cooperare, al di là delle specificità irriducibili, per contrastare un pericolo comune e salvaguardare un bene comune. Il progetto della ditta Geoambiente, con il parere di diniego dell'Ufficio Estrattivo, in virtù dell'impatto negativo sulla falda sottostante il sito di escavazione, è così rigettato dall'Ufficio Tecnico competente nella procedura di Valutazione Impatto Ambientale di dicembre 2019. L'esito positivo è stato possibile per l'enorme impegno di alcuni nel sostenere la prospettiva comunitaria. Il senso pedagogico incarnato nell'azione partecipativa del Comitato è stato valorizzato poiché considerato dalle diverse parti in gioco come rispettoso delle alterità - riconoscendo comunque e non svalutando le dinamiche locali di potere - e anche per l'enfasi posta alle sue azioni politiche per l'ambiente come bene comune. In tal senso il Comitato ha operato come voce community, ed è stato legittimato dalle azioni coerenti portate a compimento. Che queste rivendicazioni coincidessero con alcuni interessi soggettivi, non ha impedito di perseguire l'interesse diffuso e più ampio del bene comune, che è stato difeso e perseguito impedendo comunque che il particolare determinasse l'esito della battaglia.

## 3. Da comunità difensive a comunità propositive: la scommessa di cooperare per generare co-evoluzione

Lo sguardo pedagogico retrospettivo sulla vicenda Arpa, indica che l'unione e la partecipazione sembrano riconducibili ad un atteggiamento difensivo, alla neces-

sità di far fronte a una emergenza e di contrastare un intervento avvertito trasversalmente come un “pericolo”. Forse per questo sembra di scorgere un andamento sinusoidale, con una frammentazione e inerzia massima prima della Costituzione del Comitato, e dopo la conclusione della Procedura di Via, e una forte accelerazione in concomitanza delle due Conferenze dei Servizi. Al raggiungimento dell’obiettivo è seguito, a stretto giro, l’evento pandemico con le misure indette nel marzo 2020 per il contenimento del contagio. Di fatto al momento l’azione del Comitato poteva dirsi conclusa. I contatti tenuti con l’Amministrazione Comunale per monitorare l’inserimento del sito Arpa-Coline nel Piano Provinciale di Tutela delle Acque, data la presenza della falda, si sono diradate e le iniziative ulteriori rinviate a data da destinarsi. L’Associazione L’Albero, costituita nel gennaio 2020, per fare fronte a una sensazione di isolamento e a una situazione di quiescenza nella sinusoide partecipazione-inerzia-partecipazione trattata in precedenza, ha cercato e trovato nella collaborazione con il Dipartimento Storia Sociologia e Studi sull’Uomo di UniSalento elemento non solo di supporto, ma di avvio di una nuova prospettiva. Si è iniziato infatti a immaginare percorsi ulteriori teorico-metodologici, ispirati dal principio Deweyano di prassi-teoria-prassi, che ha permesso di offrire una cornice teorica per una prospettiva di ricerca. L’idea di espandere il principio di voice community all’interno del paradigma del Capability Approach, ha permesso di avviare con maggiore autorevolezza un programma di azioni per la costituzione di una sensibilità ecosistemica tra i soggetti operanti sul territorio, ai quali si è proposto l’avvio di attività di participatory action research generativa in una serie di incontri finalizzati alla costituzione di una Rete per l’Educazione Ecologica. I soggetti coinvolti in gran parte sono membri del Comitato no Cava, insieme a nuove persone avvicinate in seguito. Le minacce che i partecipanti avvertono in un insieme di fattori ambientali, nell’abbandono e nel degrado del contesto rurale, non paiono però della stessa intensità o della stessa imminenza del procedimento di valutazione ambientale per la realizzazione della cava in zona Arpa, nè hanno scadenze prefissate a breve termine. Inoltre occorre capire se un nuovo soggetto possa rispondere a bisogni più profondi e in modo più duraturo nel tempo, andando a costituire quell’anello mancante tra individuo e società-mondo, una comunità di destino, che non sia riconducibile a vecchie appartenenze ma a un comune intento di far fronte insieme ai mutamenti planetari di carattere ambientale, come teorizzato da Edgar Morin (Morin 2001; 2002).

L’Associazione L’Albero ha promosso un primo incontro informale, aperto alla cittadinanza, svoltosi nel Parco Don Tonino Bello di Alezio in un luminoso sabato di ottobre 2021. Tra i partecipanti i referenti di associazioni, oltre ad alcune guide culturali ed escursionistiche, ambientalisti, una pedagogista. L’incontro ha avuto natura laboratoriale attraverso la metodologia dell’Open Space Technology (OST). Si è articolato nella proposta e discussione di temi in gruppi, con la raccolta finale degli esiti e la proposta di un percorso di azioni identificate nell’OST (tab. 1).

Gruppo n. 1: Istanza di co-progettazione	Gruppo n. 2: Istanza di azioni in e di rete	Gruppo n. 3: Istanza valoriale	Gruppo n. 4: Istanza ecologica
<p>L'elaborazione del tema ha prodotto due differenti linee di analisi che segnalano minacce e opportunità, attraverso uno schema biunivoco di lettura (top-down/bottom-up). La lettura delle minacce - bottom-up - presenta l'"assenza delle istituzioni" che genera "assenza di programmazione" e quest'ultima retroagisce sulla prima. L'assenza delle istituzioni e l'assenza di programmazione producono costi - sia materiali che immateriali - e si traducono in atteggiamenti sociali di indolenza e di abbandono. Da un punto di vista virtuoso, invece, le opportunità sono individuate nel potenziale di sviluppo del territorio, strettamente interconnesso con la sua fruibilità e con la possibilità di accedere e di valorizzare risorse ecologiche e agricole (produzione a km 0). L'avvio di questo processo di sviluppo genera nuovi atteggiamenti socio-culturali di segno opposto rispetto a quelli di indolenza e abbandono, contrassegnati cioè da "passione ed entusiasmo" che poi alimentano e si nutrono a loro volta di capacità di "godimento del bello" e una "cultura intergenerazionale". Se letto dall'alto verso il basso la chiave di volta dello schema sembra essere una "presa di coscienza individuale", che determina ma è a sua volta determinata dall'opzione "per l'agentivazione" a scapito dell'"egocentrismo" e da cui discende un'azione di recupero e valorizzazione del territorio in grado di generare atteggiamenti socioculturali positivi. Lo schema è attraversato da relazioni biunivoche e di interdipendenza piuttosto che da fattori uncausali.</p>	<p>Si è proposta la generatività di alcuni atteggiamenti emergenti dal lavoro partecipativo: "voglia di mettersi in relazione", "coinvolgimento", "entusiasmo", intese come un patrimonio a cui attingere. L'istanza generativa intende attivare alcune azioni considerate come preliminari: "mettere in rete le esperienze" già esistenti, "informare su conseguenze e alternative", "conoscere e divulgare i benefici di un ambiente salubre". L'obiettivo dell'istanza è il mutamento degli atteggiamenti culturali, ovvero la "capacità di vivere l'ambiente come habitat e non come location", la possibilità di "concedersi tempi più distesi", e di "diminuire l'ansia da rischio nel contatto con l'ambiente". L'istanza intende sostenere l'educazione di un'azione ecologica da parte delle istituzioni, promuovendo progettualità con finalità educative, sia con l'emanazione di regolamenti comunali. L'azione intende co-costruire percorsi per "sentirsi comunità", individuato come fattore chiave che genera processi sociali positivi. Lo sviluppo delle azioni comunitarie prevede proposte specifiche: "azioni di supporto ai giovani per il lavoro agricolo", la "realizzazione di momenti culturali e conviviali aperti alla cittadinanza nel parco", la "valorizzazione economica del patrimonio materiale e immateriale".</p>	<p>I problemi sono individuati come: "incoerenza", "mancanza di conoscenza", "egocentrismo", "pigrizia", "approccio superficiale", "mancanza di visione a lungo termine". Ai problemi si fa fronte con azioni: un "laboratorio intergenerazionale", "conoscenza del territorio". I valori che queste azioni dovrebbero innescare sono la "cittadinanza attiva", il "rispetto", la "gratuità", con delle positive ricadute sul territorio quali capacità di fare "rete sul territorio", lo "sviluppo del territorio" e lo sviluppo in termini di Welfare e benessere. Emerge in questo gruppo come nella condizione iniziale e conclusiva l'espressione di un disagio per un abbassamento della qualità della vita conseguente a un abuso e a un cattivo uso delle tecnologie, che parrebbero depotenziare la capacità di intessere relazioni sociali. La gioia dell'incontro e il bisogno di sentirsi comunità rappresenta una risposta al senso di isolamento proprio della società post-moderna e post-pandemica, nonché il contesto auspicato per far emergere atteggiamenti trasformativi.</p>	<p>L'ecologia è proposta come istanza di a) educazione, b) informazione, c) divulgazione. Si tratta di concetti che rappresentano delle chiavi per l'azione. Intorno a questi gravitano due costellazioni di concetti-problema e di concetti-opportunità. Tra i primi troviamo sia comportamenti di ordine micro sociale (uno scarso "rispetto della natura"; la poca "conoscenza del territorio"; la "diseducazione ambientale") che macrosociale (le "limitazioni burocratiche"; la "ipertecnologia"; lo "sfruttamento del territorio"; l'abuso di sostanze chimiche o "inquinamento"; la "globalizzazione"). Tra i concetti-opportunità troviamo sia valori (la "cultura"; la "tradizione", la "riscoperta di prodotti e tradizioni"; la "curiosità che spinge a guardare oltre", sia macro-processi, in termini di "economia civile", "sviluppo rurale", "disinquinamento", "occupazione".</p>

Tabella 1: esiti dell'OST

## Conclusioni

A partire da questa breve descrizione è possibile mettere in evidenza alcuni elementi ricorrenti, individuati nell'OST: il dualismo tra egocentrismo e comunità da un lato e quello tra inerzia e coinvolgimento dall'altro. Le due polarità sono relative all'analisi di minacce e opportunità. Una componente basilare del coinvolgimento sembra essere l'entusiasmo, nel senso che la capacità di entusiasinarsi e generare entusiasmo sembra necessaria per superare una diffusa tendenza alla

pigrizia. Tra le azioni più frequentemente menzionate risultano invece iniziative di informazione, cioè finalizzate ad aumentare la conoscenza (del territorio, delle tradizioni, delle cause e conseguenze di alcune azioni in termini ambientali) e quelle improntate a far vivere un'esperienza di scambio intergenerazionale circa pratiche e saperi che riguardano il nostro rapporto con l'ambiente. Su alcuni concetti ci si propone di indagare insieme, di fare emergere nel dialogo tra più soggetti co-educanti una costruzione di significato che abbia senso per noi come comunità, secondo i principi pedagogici di Paulo Freire (Freire 1996; 2005), prerequisito indispensabile per fare emergere una presa di coscienza, che non può essere e non è automaticamente frutto di qualsiasi azione di informazione o educazione, come sottolineato anche da alcuni partecipanti. È nell'ambito del secondo incontro che si svolge una riflessione sul concetto di sviluppo e sul rapporto tra tradizione e modernità. Della tradizione o del passato viene riconosciuto un valore positivo in riferimento ai seguenti elementi: la "presenza di canali pluviali e boschi", "strumenti e metodi di coltivazione che non rovinano la terra", "maggiore tempo a disposizione", la "pratica di riparare gli oggetti", la "memoria del passato" e la "possibilità di tramandare e apprendere pratiche dalle generazioni che ci hanno preceduto". Viene invece attribuito un valore negativo al passato per i seguenti aspetti: "la mancanza di rigore scientifico", "l'utilizzo di pesticidi". Sembrano emergere quindi diversi tipi di passato, un passato lontano, tradizionale e un passato più recente di modernità che ora appare superato alla luce della nuova coscienza ecologica. Della modernità vengono invece considerati positivamente: "l'utilizzo di App per rendere le informazioni più fruibili", "aspetti legati alla comunicazione", "una maggiore consapevolezza relativa alla salute", "le conoscenze scientifiche e tecnologiche". Aspetti negativi della modernità sono per i partecipanti: "l'inquinamento", "il consumismo", "la mancanza di controlli", "la lontananza dall'ambiente", "un atteggiamento di superficialità". Rispetto ad alcuni atteggiamenti di netto rifiuto verso la modernità espressi durante il primo incontro emergono quindi atteggiamenti più sfumati, meno nostalgici, che colgono nel complesso l'importanza delle innovazioni scientifiche e tecnologiche, ma stigmatizzano superficialità e lontananza dall'ambiente, soprattutto in relazione alla variabile tempo. Un tempo più disteso, così come viene percepito quello del passato tradizionale, consentiva anche la pratica quotidiana dell'ambiente, vissuto come fonte di sostentamento, e lo scambio intergenerazionale. Il territorio appare radicalmente mutato rispetto al passato, l'immagine felice del Salento come giardino e come bosco è sostituita da disseccamento degli ulivi, salinizzazione delle acque, abbandono delle campagne, degrado, combustione abusiva di rifiuti, incendi. Vi è però anche l'emergere di una nuova coscienza ecologica, che, insieme alle innovazioni tecnologiche e scientifiche, potrebbe racchiudere delle potenzialità.

Sono emergenti alcune resistenze legate alla leadership di un eventuale coordinamento e alla definizione del soggetto legittimato ad agire, legate alla polarità del particolarismo o più tacite resistenze vicine alla polarità dell'inerzia. L'ultimo incontro delle rete informale, che si è venuta a costituire da settembre, potrebbe rappresentare una svolta. Il processo deliberativo partecipato ha affidato al Comitato Salviamo L'Arpa un ruolo di coordinamento, con caratteri continuativi nel tempo e su una più vasta gamma di tematiche ecologiche. Ora il passaggio partecipativo richiede un analogo processo deliberativo da parte dei soci fondatori. Ci si propone di attuare azioni di informazione, educazione, formazione e ricerca. Occorre partire infatti dal promuovere le capacità, per rendere le persone più libere e potenti, in grado di trasformare il contesto di riferimento, ovvero di essere

agenti di uno sviluppo sociale e umano, secondo la prospettiva del Capability Approach (Sen 2004; 2014). La domanda è dunque se i soggetti coinvolti saranno in grado di generare un processo partecipativo che abbia continuità nel tempo e di evolversi dalla costruzione di comunità in senso difensivo alla costruzione di comunità di tipo generativo e co-evolutivo, inglobando anche membri giovani della popolazione, generando al proprio interno nuove forme di appartenenza, all'altezza con le attuali sfide ambientali di carattere globale, che innescando processi eco sistemici virtuosi invertano il trend dell'abbandono e vadano nella direzione della "restanza" (Teti 2011).

## Riferimenti bibliografici

- Asl Lecce (2015). *Registro Tumori Puglia*, <https://www.sanita.puglia.it/web/rt>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Il primo land grabbing della storia: l'olio d'oliva* (2017), <https://ecquologia.com/> sito di notizie e media di Ecofuturo festival.
- ISPRA (2018), *Consumo di suolo, dinamiche territoriali e servizi eco sistemici*, <https://www.isprambiente.gov.it/publicazioni/rapporti/consumo-di-suolo-dinamiche-territoriali-e-servizi-ecosistemici.-edizione-2018>
- Legambiente (2021), *Rapporto cave. La transizione dell'economia circolare nel settore delle costruzioni*, <https://www.legambiente.it/wp-content/uploads/2021/07/Rapporto-Cave-2021.pdf>
- Mainardi, M. (1989). *Il bosco di Calimera*. Cavallino di Lecce: Capone Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Popper, K. (2009). *Congetture e confutazioni* vol. I, p. 66. Bologna: Il Mulino.
- Regione Puglia, Assessorato all'Assetto del Territorio, (2010), *Piano Paesaggistico Territoriale Regionale, Relazione Generale*. Reperibile presso: [http://paesaggio.regione.puglia.it/-PPTR\\_2015/1\\_Relazione%20Generale/01\\_Relazione%20Generale.pdf](http://paesaggio.regione.puglia.it/-PPTR_2015/1_Relazione%20Generale/01_Relazione%20Generale.pdf)
- RePOL, Rete per la prevenzione oncologica pugliese, (2020) *Report Ambiente e Salute in Provincia di Lecce*, Re.P.O.L. REPORT Ambiente e Salute in provincia di Lecce. Aggiornamento 2020 - SNPA - Sistema nazionale protezione ambiente (snambiente.it).
- Sen, A. (2004). *Capability and well-being*, in Nussbaum, Martha; Sen, Amartya (eds.), *The quality of life*. New York: Routledge, pp. 30–53.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Segrate: Mondadori.
- Sennet, R. (2014). *Insieme. Rituali, piacere, politiche della collaborazione*. Milano: Gian Giacomo Feltrinelli ed.
- Sennet, R. (2021). *Materialismo culturale e crisi della comunicazione*. Roma: Castelvecchi.
- Teti, V. (2011). *Pietre di pane. Un'antropologia del restare*. Roma: Quodlibet Studio.



# Citizenship Education during digital transformation. Post-pandemic scenario as a time of pedagogical reflection to an onlife civic experience

## Educare alla cittadinanza nell'epoca della digital transformation. La situazione post-pandemica quale spazio di riflessione pedagogica per un'esperienza civica onlife

---

Francesco Pizzolorusso

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – francesco.pizzolorusso@uniba.it

---

### ABSTRACT

Through a reinterpretation of the concept of intercampo considering digital transformation, the contribution highlights the presence of opportunities, in this changing period, in particular with respect to political education. In modern society, increasingly neural and interactive, the school struggles to consider the active role of digital technology. In digital prospective, the pandemic situation has increased the difficulties, putting forward the actions to the reflections. The school today needs a digital citizenship education set in the concreteness of humanity and attention to the public good, capable of giving life to social processes of fraternity and justice for all that define a modern political charity (Enciclica Fratelli Tutti, 2020). The aim for the pedagogy is to inhabit the gap, directing the education of digital citizen considering at the same time the relational dynamics in the classroom and the value of online experiences, according to a principle of recognition and constructive interchange.

Il contributo, attraverso una rilettura del concetto di intercampo alla luce della *digital transformation*, sottolinea le opportunità insite nello spazio di cambiamento in corso, in particolare rispetto all'educazione alla politica. Nella società moderna, sempre più neurale e interattiva, la scuola sembra faticare nel considerare il ruolo attivo delle tecnologie e l'emergenza pandemica ha reso questo ancor più difficile, anticipando forzatamente le azioni alle riflessioni. La scuola necessita oggi di un'educazione alla cittadinanza digitale incastonata nella concretezza di un vissuto di umanità e attenzione al bene comune, capace di dare vita a processi sociali di fraternità e giustizia che definiscono una moderna carità politica (Enciclica Fratelli Tutti, 2020). La pedagogia ha il compito di abitare l'intercampo, orientando la formazione del cittadino digitale considerando simultaneamente le dinamiche relazionali in aula e la valenza delle esperienze di vita *online*, secondo un principio di riconoscimento e interscambio costruttivo.

### KEYWORDS

Digital Transformation, Democracy, Civic Education, Digital Citizenship, School Coexistence.  
Trasformazione Digitale, Democrazia, Educazione Civica, Cittadinanza Digitale, Convivenza Scolastica.

## Introduzione

Identificare il concetto di intercampo e rileggerlo in chiave moderna appare certamente un compito arduo. Per sgomberare il campo da possibili inesattezze, è bene sottolineare che l'intercampo nulla ha a che vedere con l'idea di una mescolanza, perché all'interno di tale prospettiva le tematiche, gli attori e gli eventi che si contaminano tra loro non si combinano; l'intercampo, piuttosto, sembra avvicinarsi all'idea opposta, ad uno spazio contraddistinto da limiti chiari e definiti tra gli elementi, consentendo allo stesso tempo un'osmosi. Nella logica della coesistenza, all'interno dell'intercampo le differenze non si annullano ma, al contrario, permangono e accrescono il loro numero, ma la loro analisi è contraddistinta dall'apertura, dal dialogo e dalla riflessione sempre maggiore tra le parti. Recuperando la definizione di Antonio Chiocchi (2015, p. 5) «l'intercampo è un'unità concettuale minima e, insieme, una complessità basale che ci consente di visionare le metamorfosi posizionali e transizionali con cui il vivente, il naturale e le forme della vita affollano, stabilizzano e fanno deflagrare la storia, la società, la scienza e la cultura». Trasferendo questa definizione al contesto odierno, gli elementi e le situazioni che guidano gli sviluppi e i cambiamenti tecnologici non possono essere ridotti ad una questione irrisolvibile tra posizioni contrapposte - nell'ottica dell'*aut-aut* - ma chiedono, in modo diametralmente opposto, un incontro.

### 1. L'intercampo tra *digital transformation* ed esperienza pandemica

I *digital media* rappresentano un settore cruciale della società contemporanea: centro nevralgico di interessi culturali, sociali, politici ed economici, le tecnologie digitali stanno trasformando spazi, tempi, flussi e direzioni degli scambi comunicativi e delle relazioni umane. Recuperando il pensiero di Papa Francesco la modifica nei linguaggi, nei modi di pensare e di pensarsi nel mondo, di entrare in relazione, di vivere il tempo e lo spazio stanno cambiando il modo di ciascuno di essere *nel mondo* (Papa Francesco Plenaria Pontificia Accademia, 2020). Sebbene il progresso tecnologico possa considerarsi un fenomeno che da sempre accompagna l'evoluzione umana, gli elementi propri della rivoluzione digitale – equiparabile per rilievo forse solo all'invenzione della stampa a caratteri mobili ad opera di Johann Gutenberg – rappresentano i pilastri di una svolta cruciale, capace di generare quella che Eugeni (2015) ha definito condizione *postmediale*. I dispositivi digitali, per il loro carattere di pervasività e di flessibilità, oltre a raggiungere simultaneamente e in modo trasversale numerosi ambienti vita, stanno modificando il nostro ecosistema comunicativo e relazionale, superando la distinzione tra sfera pubblica e sfera privata e rivestendo un ruolo chiave all'interno delle dinamiche di costruzione identitaria (Felini, 2021). A partire dalla seconda metà del Novecento fenomeni quali l'ascesa delle infrastrutture e dei dispositivi digitali, la tecnologizzazione della società, unita all'avvento della *Social Network Society*, rendono necessaria oggi una riflessione sulle dinamiche relazionali e sui rapporti che gli individui instaurano all'interno di un contesto comunitario *liquido* (Bauman, 2002) e *iperconnesso* (Castells, 2004). L'ultimo decennio, in particolare, ha visto la logica digitale entrare negli oggetti, permettendo all'utente una connessione con l'ambiente circostante conducendolo verso un'interazione che per certi versi assume i caratteri di una fusione. Piuttosto che riferirci semplicemente al concetto di *digitalizzazione* – che mantiene un *focus* sulle dimensioni di processo e sull'ottimizzazione delle attività in ottica digitale – oggi ci troviamo di fronte ad una *digital transformation* che riguarda, invece, l'impatto che le tecnologie medial

hanno sui comportamenti, sugli scambi comunicativi e sulle dinamiche relazionali, riscrivendone il senso più profondo. Una trasformazione, questa, che abbraccia tanto gli aspetti economici, quanto quelli sociali e ambientali e che necessita, di conseguenza, di uno sguardo aperto, olistico e integrato capace di considerare tutti gli ambienti e tutti gli ecosistemi coinvolti (Epifani, 2020).

L'epoca della tecnica, le trasformazioni digitali e il richiamo al *post umano* mettono in forte crisi quella visione di scambio e dialogo propria dell'intercampo, consolidando l'ormai noto dibattito che vede contrapposti da un lato i sostenitori del digitale, gli *integrati*, e dall'altro gli *apocalittici* (Eco, 1989), acerrimi nemici dello sviluppo sempre maggiore di ambienti virtuali e *device* interconnessi, lasciando deserto lo spazio dell'incontro.

La visione polarizzata della tecnologia come soluzione o causa di tutti i mali della nostra società si è trascinata anche all'interno del dibattito sul ruolo delle tecnologie all'interno degli ambienti educativi, rendendo estremamente difficile una concreta e proficua realizzazione. In maniera graduale, le scuole hanno iniziato un lento periodo di digitalizzazione, quasi esclusivamente correlato alla dotazione, all'interno delle classi, di strumenti e *device*. Questa metamorfosi ha subito un *upgrade* e un'accelerazione a seguito delle modifiche dettate dall'emergenza sanitaria da Covid-19. Il sistema scolastico, infatti, nel corso dell'ultimo biennio è stato letteralmente investito da scelte e cambiamenti che hanno portato ad una sostanziale riorganizzazione degli ambienti educativi. La prosecuzione delle attività didattiche è avvenuta attraverso l'utilizzo della Didattica a Distanza (DaD) prima e della Didattica Digitale Integrata (DDI) poi, presentando aule e corridoi svuotati di alunni e docenti, con questi ultimi traghettati all'interno di piattaforme digitali, connessi e (in un certo senso) isolati. Una recente ricerca (Pizzolorusso, 2020) ha analizzato il punto di vista dei docenti rispetto al tema del digitale e al periodo emergenziale vissuto da insegnanti e studenti; i risultati hanno messo in luce, tra i tanti aspetti, come il ricorso alla DaD abbia reso palese un gap culturale (oltre che strutturale) tra adulti e giovani, richiamando le difficoltà legate al *digital divide*.

Più che nuovi strumenti, le tecnologie digitali configurano un nuovo ambiente nel quale essere, più o meno consapevolmente, inseriti. La scuola, nella sua vocazione pedagogica, non può ignorare queste modifiche, in particolare ora che la crisi può costituire un momento di svolta (Corsi, 2020). Il periodo che si sta attraversando è certamente uno dei più difficili che la scuola abbia mai affrontato; in questa *organizzazione ibrida*, l'unico orizzonte possibile per affrontare il cambiamento non può che essere quello di partire dalla complessità che si struttura tra analogico e digitale. La sfiducia nei confronti di un mondo sempre meno umano e sempre più legato agli algoritmi e al digitale restituisce l'immagine di un individuo connesso e allo stesso tempo isolato, fermo e costantemente in moto, unico e al contempo multiforme; un soggetto dominato dalle tecnologie, incapace di fronteggiarle e di comprenderne le dinamiche fino in fondo, per di più inserito all'interno di una società individualista, incapace di guardare alla collettività e al bene comune quale obiettivo di tutti e di ciascuno. Come osserva Morin (2001, p. 14) è giunto il momento di governare l'inatteso, poiché «bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezza». Il *proprium* delle scienze pedagogiche, nella piena accoglienza degli elementi che danno senso alla modernità, resta quello di prendersi cura di ciascun membro della comunità, gettando l'ancora sulle certezze legate al bene di tutti e alla cura delle relazioni umane.

Alla sfiduciata visione post-umana dell'oggi, il recupero del pensiero di Martha Nussbaum (2003; 2014) permette di opporre una rinnovata e fiduciosa progettua-

lità. La filosofa, infatti, richiama ad una piena fioritura degli individui e alla loro integrale realizzazione attraverso la ricostituzione di una nuova società giusta (Furia, 2016). Un progetto politico con un intento fortemente pedagogico, che presuppone il «mettere a disposizione di tutti i cittadini le condizioni materiali, istituzionali ed educative che permettano loro di realizzarsi compiutamente in quanto esseri umani e nel garantire loro una serie di capacità tali da metterli in grado di scegliere il loro ideale di vita buona e di realizzarsi pienamente» (Nussbaum, 2003, p. 103). Ecco, dunque, che l'educazione – ed in particolare il suo legame con la politica – diviene il mezzo attraverso cui ricongiungere le posizioni contrapposte nei confronti del digitale. Non svolgendo un compito unicamente strumentale, l'educazione ha il dovere di congiungere e far dialogare tra loro ecosistemi diversi, attraverso una visione che abbia chiare le dinamiche che guidano lo sviluppo sociale e culturale del nostro tempo (Minello, 2020).

La scuola, alla luce di questo, diviene spazio utile per cercare di leggere, comprendere e interpretare il paradigma della complessità. Come sostiene Luigina Mortari (2018, p. 10) la politica ha bisogno dell'educazione, «perché senza menti educate non c'è la possibilità di dare forma a una civiltà autenticamente umana». Per far questo è indispensabile una scuola riflessiva, capace di accogliere i cambiamenti e investire nella formazione integrale dello studente, attraverso un'educazione alla politica e alla cittadinanza che oggi si associa indissolubilmente all'aggettivo *digitale*.

## 2. Educare alla Cittadinanza Digitale: una sfida che diventa opportunità

La sfida, che diviene opportunità, dell'Educazione alla Cittadinanza Digitale sembra concretizzarsi nella Legge 92/2019, un documento pubblicato a pochi mesi dall'inizio della pandemia e che, con il senno di poi, appare quasi profetico rispetto ai temi e alle sollecitazioni emerse a seguito della riorganizzazione dettata dall'emergenza.

L'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'Educazione Civica sarebbe dovuta avvenire già dall'anno scolastico 2019/2020 ma l'emergenza sanitaria e le modifiche all'ambiente scuola non hanno permesso in modo agevole l'attuazione delle disposizioni rintracciate nel documento legislativo, negando la possibilità di predisporre di quanto necessario e richiesto per questa disciplina. La promulgazione, a quasi un anno di distanza, del Decreto Ministeriale 35 del 22 giugno 2020 ha voluto sottolineare l'importanza data all'Educazione Civica da parte del Governo, in modo particolare a seguito delle modifiche imposte dalla pandemia. La realizzazione del documento e il suo invio alle scuole è sembrato un atto non solo amministrativo, ma profondamente simbolico; ha dato idea dell'avvio del nuovo anno scolastico non semplicemente come tentativo di un ritorno in classe, ma anche come l'inizio di un nuovo cammino capace di portare la *scuola nel futuro*, rendendo questa agenzia sostenibile e al passo con i tempi concretizzando un'occasione di miglioramento, oltre che uno stimolo a guardare al domani con coraggio.

Con riferimento a quanto indicato nell'articolo 3 della Legge, si specifica la presenza di tre nuclei concettuali per l'Educazione Civica: Costituzione, Sostenibilità e, appunto, Cittadinanza digitale. Rispetto a questo ultimo tema, le Linee Guida intendono la *Digital Citizenship* come la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali. Sviluppare questa *critical capability* a scuola, con studenti che sono già immersi nella Rete e che quotidianamente si imbattono nelle tematiche proposte, significa

da una parte consentire l'acquisizione di informazioni e competenze utili a migliorare questo nuovo e così radicato modo di essere *nel e del mondo*; dall'altra, equivale a mettere i giovani al corrente dei rischi e delle insidie che l'ambiente digitale presenta. In questo senso, dunque, il legislatore chiede di superare il rapporto tra scuola e digitale in termini di *Media Literacy* per avvicinarsi ad una prospettiva maggiormente connessa con l'esercizio critico e responsabile delle azioni e delle interazioni *online*. Gli ultimi documenti legislativi non fanno che confermare quanto già trapelato lungo il cammino di riflessione fatto dalle scienze pedagogiche e sociali negli ultimi anni: l'inefficacia di un modello trasmissivo tradizionale rispetto a questi temi e la necessità di progettare un processo di insegnamento-apprendimento che sappia bilanciare metodologie e strumenti, soprattutto in virtù della *presenza-assenza* del periodo a distanza (Denora, 2020). Nella società dei nativi e degli immigrati digitali (Prensky, 2001), del post lockdown, del *digital divide*, della DaD e della DDI, la scuola ha il dovere di investire le sue energie nella creazione di programmi di *digital citizenship* finalizzati al raggiungimento e al pieno conseguimento di elementi cardine quali partecipazione e responsabilità civica in Rete e nel mondo reale (Ribble & Bailey, 2007). Nel corso degli anni numerose ricerche (Birzea et al. 2004; Eurydice 2012; 2017) hanno evidenziato come l'Educazione Civica a scuola sia una delle aree educative maggiormente caratterizzate da divari tra *curricula* previsti ed esperienze realmente attuate in aula.

In ragione di questi elementi, dunque, appare necessaria una considerazione non più emergenziale ma sostanziale e duratura sul rapporto tra scuola e digitale in ottica civica e politica. Ribadita la necessità di non fossilizzarsi su pratiche di addestramento di natura puramente strumentale e tecnica, alcuni quesiti possono essere utili a districare lo snodo, propriamente pedagogico, dell'educare alla cittadinanza nell'epoca del digitale: come educare a problematizzare le possibili relazioni, le convergenze e le distinzioni tra la dimensione educativa e quella politica nelle declinazioni storiche e negli scenari che si stanno aprendo? In che modo educare a comprendere la correlazione tra l'educazione e la coscienza sociale? Ma soprattutto, qual è effettivamente l'epistemologia dell'educazione civica per la scuola di oggi? (Capobianco & Vittoria, 2020). Tenendo ben presente che la conoscenza e la facilità d'uso delle tecnologie da parte delle giovani generazioni non si mostra un indice sufficiente a testimonianza delle competenze di cittadinanza, quest'ultima deve configurarsi come opportunità da non lasciarsi sfuggire per la scuola del nostro tempo, strutturando interventi a partire dall'elemento fondativo dell'esperienza educativa: la relazione.

Grazie all'opportunità fornita dalla Legge 92/2019 e al ritorno dell'Educazione Civica, infatti, gli ambienti educativi possono integrare la dimensione personale con quella comunitaria, nell'ottica della promozione di una moderna coscienza del bene comune, secondo una dinamica contemporaneamente analogica e digitale. L'enfasi sulla relazione educativa e la sua sperimentazione attraverso momenti di scambio e confronto in aula, che coinvolgano i pari e i docenti, possono portare allo sviluppo di quella coscienza politica in grado di promuovere l'attiva partecipazione alla società, *focus* della cittadinanza e tratto fondamentale dell'epistemologia dell'educazione civica.

La scuola, proiettata nel futuro, è chiamata a ripensarsi tenendo fede a quei pilastri fondamentali che guardano all'essere e all'essere con l'altro. Questo significa puntare a quel nuovo umanesimo pedagogico nel quale la cittadinanza digitale si declina come connubio di responsabilità, identità e partecipazione. La *Digital Citizenship Education* può concretizzare un umanesimo 2.0 che veda coesistere il mondo della tecnica, delle *expertise* e delle competenze pratiche con

un ecosistema che abbia al centro la persona; quest'ultima, grazie proprio alla relazione educativa, può «ricavare gli strumenti per imparare a ridefinire responsabilmente il proprio essere nel mondo, sviluppare consapevolezza nell'affrontare i rischi, l'inatteso, l'incerto, apprendere a decodificare le interazioni tra reti e sistemi, e sviluppare quell'intelligenza sistemica che permette di fare scelte consapevoli, per il ben-essere comune» (Corradini & Mari, 2019, p. 90). In questo senso è necessario progettare esperienze formative interdisciplinari che mettano al centro le dinamiche in aula, le competenze socio-relazionali e gli aspetti di convivenza e partecipazione. Docenti e studenti in classe, quindi, divengono perno centrale per una nuova idea di educazione alla cittadinanza, che lega insieme *Capability Approach* e mondo digitale, recuperando il concetto di capability come libertà sostanziali, opportunità tra cui scegliere e agire e, soprattutto, possibili combinazioni di funzionamento tra risorse personali e contesto sociale, economico e politico (Sen, 2001). Il richiamo ad un atteggiamento scientifico da parte degli attori coinvolti e l'esercizio delle *digital skills* non deve mettere in ombra l'attenzione alle competenze psico-pedagogiche e lo sviluppo di relazioni e scambi tra singolo e gruppo. Affinchè questa visione possa realizzarsi è indispensabile una formazione del corpo docente non solo digitale, ma soprattutto *al digitale*. Al docente spetta il compito di strutturare una relazionalità meno preoccupata della dimensione contenutistica e trasmissiva e più orientata a guidare le interazioni, gli scambi e i dibattiti, accompagnando la classe nel suo costituirsi *laboratorio di democrazia* (Dewey, 1916) in chiave moderna. Ecco, dunque, che l'esperienza dell'Educazione Civica diviene spazio pensato e progettato per dare vita al confronto, alla riflessione e al dialogo tra pari e con i docenti. La strutturazione di momenti di dibattito e la creazione di attività cooperative a partire dagli spunti recuperati dall'esperienza extrascolastica consentirebbero agli studenti di riflettere sulle responsabilità e sulle possibilità di azione in qualità di cittadini digitali, in modo tale da rielaborare criticamente la propria esistenza, le relazioni che creano e strutturano, i comportamenti e i modi di agire, *online* e fuori dello schermo. Così come indicato dal documento UNESCO (2021, pp. 144-146) la scuola, attraverso l'interesse per la relazione e la collaborazione, deve riuscire a sviluppare la leadership, l'apprendimento la crescita in termini collettivi. Il Rapporto invita a riflettere sulla possibilità di progettare nuovi percorsi per l'educazione (compresi quelli legati ai temi della cittadinanza) aprendo una strada a nuovi approcci e nuovi modelli; questo non si realizza abbandonando tutto quello che fino a questo momento è stato pensato e sperimentato, ma piuttosto focalizzando l'attenzione sull'identificazione dei limiti e sull'analisi dei punti di forza dell'esperienza scolastica, primo fra tutti il vivere in gruppo e condividere esperienze con gli altri. L'ulteriore sfida, opportunamente promossa dal legislatore, legata al tema della sostenibilità, impone di osservare il processo di trasformazione digitale nell'ottica della *sustainability*. Il rapporto ASviS (2020) aveva annunciato da subito come la pandemia stesse determinando un arretramento nel cammino verso l'attuazione dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) e le sue ripercussioni in termini educativi. Come si legge, infatti, «il peggioramento delle condizioni igienico-sanitarie, il blocco della didattica, la crisi economica e l'aumento della disoccupazione, l'accresciuta violenza contro le donne durante i periodi di *lockdown*, le difficoltà finanziarie dei Paesi più poveri, sono solo alcuni dei fenomeni che stanno impattando negativamente su molti dei 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile. [...] Anche l'Italia sta sperimentando una crisi gravissima, la cui fine è di difficile individuazione a causa dell'incertezza nell'evoluzione della pandemia. Nonostante lo straordinario impegno profuso dallo Stato italiano, l'impatto è senza precedenti» (ASviS, 2020, p. 6). Il rapporto dell'ultimo anno (ASviS, 2021), inoltre,

sottolinea come durante gli anni di pandemia siano peggiorati gli indicatori relativi a ben 9 obiettivi, tra i quali rientra proprio il *Goal 4* "Educazione di qualità". Anche nel confronto con gli altri Paesi UE la situazione del nostro Paese si conferma critica, risultando al di sotto della media europea per 10 dei 16 *Goal*. L'impegno del nuovo Governo e l'adozione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) fanno sperare in un cambio di passo indispensabile per raggiungere gli obiettivi fissati. Per indirizzare le azioni politiche il Rapporto ASviS 2021 include un elenco di proposte trasversali da attuare con urgenza, tra le quali emerge la volontà di focalizzare l'attenzione, durante le 33 ore annuali dedicate all'Educazione Civica, sui temi dell'Agenda 2030, in particolar modo quelli legati alla cittadinanza in termini globali e digitali; l'idea è quella di realizzare spazi di apprendimento (non solo fisici) che possano dirsi sostenibili e didatticamente innovativi. Nell'epoca in cui anche la scuola è divenuta a *portata di click* e di *touch*, è necessario educare ad una cittadinanza che sappia creare e trasmettere il valore della relazione, guardando con interesse all'elemento virtuale (Rotondi, 2020). Educare alla cittadinanza digitale significa, quindi, considerare determinanti le opportunità tecnologiche solo attraverso il richiamo e il governo dell'elemento umano, della relazione in presenza e della riflessione attorno alle azioni e alle conseguenze nell'utilizzo proprio o improprio dei *device* verso l'Altro.

## Conclusioni

L'attuale periodo di precarietà può costituirsi come esperienza trasformativa e spazio di riflessione sul rapporto tra scuola e digitale, in particolar modo per le scienze pedagogiche. L'invasione della tecnologia all'interno degli ambienti scolastici ha trasformato, di fatto, gli spazi, i tempi e le caratteristiche della relazione educativa tra i pari e con i docenti e da tali modifiche probabilmente sarà impossibile tornare indietro.

La situazione odierna chiede di studiare la *digital transformation*, distaccandosi dalle semplificazioni che conducono ad una sterile contrapposizione tra apocalittici e integrati, abitando l'intercampo e ragionando sul ruolo attivo delle tecnologie, soprattutto in riferimento agli aspetti che annodano educazione e politica e che impongono alla scuola il suo compito più autorevole: la formazione del cittadino.

La possibilità è quella di fare della crisi un'opportunità, riconoscendo nella Rete e negli ambienti digitali *spazi altri* a servizio dell'educazione alla democrazia, alla sostenibilità e alla partecipazione civica, espandendo i limiti fisici della scuola tradizionale oltre i banchi e incrementando, in questo senso, il capitale sociale dell'intera comunità di vita. La condivisione di valori, la fiducia negli altri, il senso di appartenenza alla *kommunitas*, il rispetto e la reciprocità sociale, di fatto, appaiono oggi concetti che coinvolgono la dinamica *onlife* (Floridi, 2017), chiamando in causa l'ecosistema formativo secondo il parametro della relazione. Oggi più che mai, infatti, appare indispensabile educare ad uno sguardo che non identifica l'Altro come un nemico, ma piuttosto come una *persona assente imprescindibile*, un pieno che riempie e che completa la propria esperienza di vita. Potrebbe essere questa, dunque, la scommessa pedagogica del nostro tempo: sfruttare il momento per riflettere su nuove modalità di progettazione e azione volte a favorire l'incontro tra le persone, la creazione di una rete tra studenti, docenti, famiglie, scuola e territorio, costituendo un sistema di relazioni aperto e condiviso che si rivolga parimenti alla dinamica analogica e a quella digitale; in questo modo sarà possibile formare cittadini digitali competenti, educando gli studenti ad aspetti

quali responsabilità, partecipazione, inclusione, sostenibilità, dialogo e prossimità (Elia, 2014).

«Citizens have a critical role to play in what kind of world and what kinds of schools we inhabit now and post-pandemic. Educators must be prepared to play a central role in helping nurture digital citizens who can engage ethically to (re)create a more equitable world» (Buchholz, DeHart & Moorman, 2020, p. 16). Appare necessario un discorso educativo che guardi ai concetti di reale e virtuale non considerandoli ambienti separati, ma sistemi tra loro interconnessi capaci di offrire un'idea di cittadinanza adatta alle diverse dinamiche della società complessa e coniugando, nello spazio dell'incontro, i concetti di *online* e *offline*.

## Riferimenti bibliografici

- ASviS (2020). *Rapporto ASviS 2020. L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma: ASvis.
- ASviS (2021). *Rapporto ASviS 2020. L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma: ASvis.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità Liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Buchholz, B., DeHart, J. & Moorman, G. (2020). Digital Citizenship During a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 11-17.
- Capobianco, R. & Vittoria, P. (2020). L'educazione civica torna tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 123-137.
- Castells, M. (2004). *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Pub.
- Chiocchi, A. (2015). *L'intercampo. Archetipi, simbolica, semantica*. Avellino: Associazione Culturale Relazioni.
- Corradini, L. & Mari, G. (Eds.) (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi, M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Ministeriale del 22 giugno 2020. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*. Retrieved February 2, 2022, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Decreto+Ministeriale+-n.+35+del+22+giugno+2020.pdf/43fa37c6-ce8c-86f0-e3fd-2171b034652c?version=1.0&t=1593499141290>.
- Denora, V.C.M. (2020). La Didattica Digitale e la scuola del Covid-19. *La Civiltà Cattolica*, III, 109-122.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Eco, U. (1989). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Elia, G. (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire sapere e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Epifani, S. (2020). *Perché la sostenibilità non può fare a meno della trasformazione digitale*. Roma: Digital Transformation Institute.
- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. Brescia: La Scuola.
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Felini, D. (2021). Competenza mediale e digitale. Analisi e riflessioni su un costrutto complesso. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(2), 165-179.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.

- Furia, A. (2016). La misura della felicità. Il compito della politica secondo Martha C. Nussbaum. In E. Asquer, A. Scattigno, E. Vezzosi (Eds.), *Felicità della politica, politica della felicità. Cittadinanza, giustizia, benessere in una visione di genere* (pp. 61-77). Trieste: EUT Edizioni.
- Incontro con i partecipanti alla plenaria della Pontificia accademia per la vita* (2020, February, 28). Retrieved January 30, 2022, from: [https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2020/february/documents/papa-francesco\\_20200228\\_accademia-perlavita.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2020/february/documents/papa-francesco_20200228_accademia-perlavita.html).
- Legge n. 92 del 20 agosto 2019 "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Retrived February 2, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2018). Service learning e civic engagement una nuova politica per l'educazione. *Sapere Pedagogico e Pratiche Educative*, 2, 9-22.
- Mosa, E. (2021). La scuola come palestra di cittadinanza. *Scuola democratica*, numero speciale, 313-323.
- Nussbaum, M.C. (2003) *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Nussbaum, M.C. (2014). *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*. Bologna: il Mulino
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Retrieved January 24, 2022, from: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Papa Francesco (2020). *Fratelli tutti: Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Pizzolorusso, F. (2020). Educare alla cittadinanza digitale a partire dall'emergenza Covid-19. Un'indagine online rivolta ai docenti italiani. *Il Nodo*, XXV, 51, 251-263.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9, 5, 1-6.
- Ranieri, M. (2021). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi Sulla Formazione. Open Journal of Education*, 23(2), 69-76.
- Ribble, M. & Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. US & Canada: International Society for Technology in Education.
- Rotondi, L. (Eds.) (2020). *Progettare con i ragazzi un nuovo digitale umano*. Corato: SECOP.
- Sen, A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together. A new social contract for education*. Paris: Unesco.



Una lettura ecosistemica e la prospettiva di un *learnfare* capacitante.  
L'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale  
come modello pedagogico di resilienza trasformativa  
An ecosystemic reading and the perspective of a capability *learnfare*.  
The Observatory on Training Processes and Territorial Analysis  
as a pedagogical model of transformative resilience

---

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno – maricciardi@unisa.it

---

**ABSTRACT**

The article aims to testify to the ten-year experience of research-action and training carried out by the Observatory on Training Processes and Territorial Analysis of the University of Salerno, founded and directed by Prof. E. Mannese. Starting from the examination of this experience and through reflection on the methodological framework and the projects implemented, the characterizing elements that have ensured its stability and success are identified in order to propose a hypothesis of a training ecosystem. Pedagogical model of transformative resilience outlined is structured around six principles: multipolar agency, generativity and transformativity, territories conceived as learningland, learning and territorial capital, capabilities for the development of talents and territories, the metaphor of the border. These principles are consistent with a series of fundamental characteristics common to the main theoretical and educational approaches present in the literature. They are the basis of the definition of a core set aimed at guiding the promotion and development of generative pedagogical devices, transformative research-action models and capability *learnfare* systems, for the development of talents and territories.

L'articolo intende testimoniare l'esperienza ormai decennale di ricerca-azione e formazione messa in campo dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, fondato e diretto dalla prof.ssa E. Mannese. A partire dall'esame di tale esperienza e attraverso la riflessione sull'impianto metodologico e le progettualità realizzate, si identificano gli elementi caratterizzanti che ne hanno assicurato tenuta e successo per proporre un'ipotesi di ecosistema formativo. Il modello pedagogico di resilienza trasformativa delineato fonda la sua struttura su sei principi: agency multipolare, generatività e trasformatività, territori pensati come learningland, apprendimento e capitale territoriale, capacitazioni per lo sviluppo dei talenti e dei territori, la metafora del confine. Si tratta di principi che presentano una notevole coerenza con una serie di caratteri fondamentali comuni ai principali approcci teorici e formativi presenti in letteratura e che costituiscono la base per la definizione di un *core set* teso ad orientare la promozione e lo sviluppo di dispositivi pedagogici di tipo generativo, modelli di ricerca-azione trasformativi e sistemi di *learnfare* capaci, per lo sviluppo dei talenti e dei territori.

## KEYWORDS

Training ecosystem, Capability Approach, Generativity, Relationship, Boundary.

Ecosistema Formativo, Approccio alle Capacitazioni, Generatività, Relazione, Confine.

## 1. Introduzione

Il presente contributo nasce a partire dalla riflessione intorno alle dimensioni pedagogiche sottese all'incontro tra sostenibilità e *capabilities*, al discorso sulla sostenibilità come "paradigma pedagogico" e sull'educazione come "cura", si inserisce nella prospettiva dello Sviluppo Umano (Alessandrini, Santi et al., 2021), richiamando il principio di ecosistema come ambiente e l'importanza della categoria della relazione nel delineare un ulteriore spazio di apprendimento, generativo della cultura dell'umanesimo ri-generato, quale nuova Via indispensabile (Morin, 2020), dove ogni forma dell'esistente e del possibile è da intendersi come "intercampo" di tempi e di spazi (Chiocchi, 2003), luogo di co-appartenenza, co-evoluzione e formazione ecosistemica.

Ricostruire e narrare dieci anni di intensa attività legata a progetti e ricerche che hanno assunto come filo conduttore il rapporto formazione e territorio consente di evidenziare come lo studio e l'approfondimento di apprendimento, capacitazioni, metodologie, tecnologie abbiano prefigurato e dato forma a percorsi di sviluppo umano e culturale che oggi possono rappresentare i germi della resilienza trasformativa. L'analisi di tali percorsi di progettualità e di indagine – per il focus assunto, la varietà degli attori sociali, territoriali e politico-istituzionali coinvolti, la vastità e l'incisività del loro raggio d'azione, la profondità della riflessione – può far emergere gli elementi e i costrutti pedagogici qualificanti l'ecosistema educativo e formativo per un approccio capacitante.

La finalità è delineare il modello costruito a partire dalle idee fondative della prof.ssa Mannese e dalle opportunità di evoluzione offerte dalle numerose azioni progettuali, dalla ricerca, dall'analisi critica e dalla riflessione teorica, mettendo in luce il rilievo assunto dalla categoria di ecosistema in ambito educativo e formativo.

L'obiettivo non è tanto quello di operare una puntuale ricognizione della totalità di progetti e ricerche realizzate, strumenti e dispositivi utilizzati. Già altrove (Mannese, Lombardi & Ricciardi, 2020), infatti, si è intervenuti in tal senso, e si richiamano tali precedenti contributi per approfondire i temi oggetto d'attenzione delle progettualità messe in campo. Qui si intende, invece, far emergere le dimensioni connotative della filosofia di fondo dell'operato dell'Osservatorio che, in questa sede, assurge a modello di ricerca-azione sui temi dei processi formativi e del territorio.

Un'attenzione privilegiata sarà assegnata, quindi, all'esame della metodologia della ricerca educativa agita sul campo e delle evidenze empiriche emergenti sulla base delle quali si ipotizza un modello che, concependo la pedagogia come scienza di confine (Mannese, 2018, 2019), sia in grado di prospettare un orizzonte formativo che coniuga lo sviluppo umano e il paradigma della sostenibilità (Sandrini, 2021), per pensare contesti educativi capacitanti (Marcone, 2021) e per leg-

gere, interpretare e costruire cambiamenti educativi post-pandemia promuovendo esperienze di apprendimento sul territorio (Pignalberi, 2021) all'insegna della resilienza trasformativa.

## 2. La categoria ecosistema in chiave educativo-formativa

La metafora dell'ecosistema è continuamente richiamata nell'analisi della società contemporanea, che Morin descrive come luogo di formazione di un intreccio di pluralità interdipendenti di complessità (Ellerani, 2020, 7). Formazione, competenze e lavoro diventano temi fondamentali per la ri-generazione e la sostenibilità dell'ecosistema territoriale e l'incessante sfida individuale che impone a ciascuno di reinventare il proprio ruolo ed apporto umano, sociale e professionale (Becchetti, 2020, 18).

Come evidenziato dalla ricognizione operata da Ellerani (2020, 268-278), il concetto di ecosistema trova la sua genesi al di fuori dei campi pedagogico-economici. Assume rilievo pedagogico nella sua definizione di rete per l'apprendimento, con Maturana e Varela (1985) che ne qualificano le relazioni in termini di autopoiesi e di principio dell'accoppiamento strutturale. Il riferimento all'ecosistema diventa esplicitazione di un sistema che è esso stesso apprendimento, con Bateson (1984) e il richiamo alla consapevolezza come forma appropriata al compito di apprendimento. Il senso di ecosistemico sta nel fatto che, come per la forma biologica, il pensiero è centrato su schemi e relazioni. Le relazioni sono l'essenza del mondo vivente e situano il soggetto in un tutto interconnesso. In *Ecologia dello sviluppo umano*, Bronfenbrenner (1986) amplifica il pensiero di rete di relazioni.

Dunque – si interroga Ellerani (2020) – «se l'ecosistema è mente apprendente e intelligente, e pensiero che attraversa e forma la struttura – corporea, fisica – e rete di relazioni, quali principi fondativi potremmo assumere e trasporre per connotarlo e dotarlo di riferimenti “organizzativi”?» (274). L'autore riprende la trilogia di principi di Capra (1997): interdipendenza, partnership e diversità. Ad essa associa la definizione di Morin (2007) di apprendimento dell'interdipendenza ecostemica, in termini di riconoscimento dell'equilibrio delle parti in connessione.

Ma cosa qualifica il «contesto ecostemico “per” la formazione, come luogo/laboratorio trasformativo»? (Ellerani, 2020, 12). In *Capability Ecosystem: L'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione* (2020), l'autore si propone di definire le ragioni alla base della prospettiva ecologica come chiave di lettura di un luogo che forma all'azione. In quest'ottica, l'«ecosistema per la formazione dell'essere umano rigenerato» (12) si pone come sistema interpretativo, di impianto pedagogico, da cui nasce – da un lato – l'idea del progetto esistenziale, – dall'altro – quella di sviluppo del valore dei territori (12). Si rinvengono i tratti di un “ecosistema per la formazione [...] nella sistematicità delle relazioni che intercorrono sia tra gli esseri viventi così come tra essi e il circostante delle reti che lo formano, in esse e attraverso di esse, (dove) vanno a formarsi le trame caratterizzanti che – nel delinearne i tratti – forniscono solidità all'interpretazione di un luogo che genera le condizioni necessarie alla capacitazione dell'essere umano” (Ellerani, 2020, 275).

A partire dalla definizione dell'ecosistema come mente apprendente, pensiero, rete di relazioni e dalla sua qualificazione “per” la formazione, come luogo/laboratorio trasformativo, ci proponiamo di scandagliare i principi fondativi secondo i quali connotare, promuovere e sviluppare approcci capacitanti, modelli di ricerca-azione e sistemi di *learnfare* sui temi dei processi formativi e del territorio.

### 3. L'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale

L'Osservatorio nasce dal profondo convincimento circa l'importanza della ricerca in educazione (Creswell, 2012) e dalla necessità di coltivarla sul piano metodologico, operativo e di fruizione di risultati ed evidenze (Mortari, Ghirotto, 2021, 14), impegnandosi concretamente «nell'opera di studio, analisi ed implementazione del sapere empirico in educazione e per l'educazione» (ivi, 15), in formazione e per la formazione. La sua istituzione risponde, dunque, all'urgenza di costruire strategie di lettura dei fenomeni formativi, al fine di analizzare le pratiche e valutare gli esiti, per fornire risultati scientifici in grado di evidenziare dati attendibili rispetto ai quali prendere decisioni e operare scelte (ivi, 14).

La filosofia di intervento caratterizzante l'Osservatorio si fonda sulla ricerca-azione. Si tratta di un approccio al cambiamento intenzionale e riflessivo delle pratiche afferenti i processi formativi nel loro estrinsecarsi nel territorio, all'interno dei contesti e sulla base della raccolta sistematica di informazioni. La ricerca-azione si informa del principio costruttivista per il quale sono i soggetti ad elaborare conoscenza e pratica. Muove da questioni concrete e si propone di scandagliarne la natura investigando il problema. Si traduce nella messa a punto di progetti di cambiamento, definiti sulla base dell'analisi della letteratura, della raccolta di dati e della riflessione. Lo scopo fondamentale risiede nella promozione della capacità di agire degli attori dei processi formativi e del territorio, per costruire condizioni di apprendimento, attivando meccanismi di partecipazione dal basso alla crescita della teoria pedagogica militante, che non si confina negli ambiti tradizionalmente accademici bensì innesca ed alimenta processi formativi in grado di animare il territorio (Sorzio, 2021, 143).

Il fondamento epistemologico di tale metodo sta nel principio secondo cui la conoscenza ha una connotazione esperienziale e nasce dall'interazione tra persona, altri, ambiente e oggetti materiali che rappresentano i saperi sedimentati di una data cultura (Dewey, 1965). Ne consegue che la ricerca «orienta a un cambiamento che si elabora a partire da un progetto sensibile alla complessità dei contesti e alla specificità delle situazioni» (Sorzio, 2021, 144). In questo senso, la ricerca-azione parte dall'analisi dei bisogni del contesto – con riferimento ai processi formativi e ai territori –, e ciò implica attenzione alle condizioni di contesto e alle dinamiche di elaborazione di nuove risorse, di agire consapevole e di riflessione (ibidem).

La ricerca-azione messa in campo dall'Osservatorio esemplifica gli approcci metodologici che storicamente sono alle origini del metodo. La trasformazione che essa persegue, infatti, è intesa – da un lato – secondo il pensiero di Lewin (1946), come «costante processo di aggiustamento delle condizioni costitutive della pratica, attraverso cicli di ricerca-azione» (Sorzio, 2021, 145) e – dall'altro – riprendendo Freire (1971), è orientata all'emancipazione tramite la “coscientizzazione”. Si assume, dunque, che è nelle condizioni di contesto, nell'esperienza degli attori sociali che è possibile rintracciare la chiave risolutiva alle questioni.

Di seguito, si intende delineare la prospettiva metodologica entro la quale si definiscono progettualità e disegni di ricerca, rinviando ai paradigmi che informano i processi di ricerca empirica e tratteggiando la caratteristiche dei principali metodi utilizzati.

#### 3.1 L'impianto metodologico di ricerca educativa

Nel lavoro dell'Osservatorio, progettazione, esecuzione, osservazione e valutazione sono costantemente integrati, in un processo ricorsivo che richiede colla-

borazione e documentazione (Kemmis&McTaggart, 1982). Generalmente si procede secondo le fasi individuate dal modello proposto da Townsend (2013): identificazione del problema e formulazione di ipotesi di potenziali elementi di cambiamento; analisi del contesto; focalizzazione di un obiettivo del cambiamento; elaborazione di un progetto di intervento; azione e documentazione dell'intervento in ogni fase; valutazione e riavvio del ciclo di ricerca-azione.

Nel tempo, tale pratica di ricerca ha reso sempre più evidente l'orientamento partecipativo dell'Osservatorio alla creazione di una vera e propria "comunità d'indagine" (Sozio, 2021, 152), costituita da attori educativi, socio-economici, politico-istituzionali e team di ricerca universitaria. Questa comunità si fonda su relazioni improntate al dialogo, costituisce uno spazio di confronto dove dai problemi incontrati nella pratica quotidiana, nei contesti di intervento nelle loro configurazioni territoriali, nascono domande di ricerca inquadrare e discusse in considerazione delle teorie educative (ibidem). Si creano così le condizioni per un proficuo scambio tra pratiche e teorie pedagogiche, connesse a ricerche empiriche sistematiche. Prende concretamente forma la ricerca-azione per il cambiamento (ivi, 154). Questa metodologia è profondamente situata nelle condizioni istituzionali e potenzialmente in grado di valorizzare la collaborazione professionale tra "mondi" diversi, esaltandone contributi e specifiche competenze. La problematizzazione delle pratiche si affronta nel sistema, che contiene in sé tutte le risorse necessarie per il cambiamento, ma in una prospettiva partecipativa e liminale. In quest'ottica, il gruppo di ricerca allarga lo sguardo alle questioni per articolare le definizioni delle situazioni intorno a più piani di significato. Ciò implica, indubbiamente, una maggiore difficoltà nell'allineare le prospettive, attivando un lungo processo di costruzione che, però, consente di elaborare una visione più ampia, grazie all'utilizzo di teoria e metodologia. In sostanza, vuol di dire avere accesso ad ulteriori modalità interpretative di problemi educativo-formativi e verificare procedure e strumenti applicati. L'incontro tra ricerca e azione diventa unità teoria-pratica, fonte di mutuo arricchimento: gli attori che animano i processi formativi nel territorio esplicitano la ricchezza dei saperi pratici di cui sono depositari mentre il team di ricerca riempie di complessità reale le teorie, cogliendo l'opportunità di articolarne il significato. In questo senso, il dialogo tra queste due sfere promuove la riflessività sulla pratica: gli attori che animano i processi formativi nel territorio identificano i problemi definendo le coordinate spazio-temporali entro le quali si collocano e prefigurando percorsi di cambiamento. Da qui nasce la necessità di interrogare criticamente la situazione. Si tratta di un processo trasformativo che consente di esercitare controllo sulle contingenze e di creare e consolidare comunità di ricerca-azione che condividono metodi e saperi (ivi, 143-160).

Studiare la capacità di agire, per il cambiamento, nei processi formativi e nel territorio richiede l'utilizzo in sinergia di approcci diversi, sui piani ontologico, epistemologico, metodologico e tecnico-operativo. Gli interrogativi di ricerca che nascono dal basso sono, in effetti, ancor più variegati e compositi, per cui richiamano necessariamente strategie di ricerca differenti (cfr. Burke Johnson, Onwuegbuzie, 2004). Nell'esperienza dell'Osservatorio, l'integrazione tra approcci qualitativi e quantitativi si è posta come necessità, nel momento in cui «si è chiesto alla ricerca di produrre possibili risposte a problemi dell'educazione che riflettono la complessità del mondo odierno» (Trincherò, 2021, 246).

#### 4. La relazione tra processi formativi e territorio

Recenti studi e ricerche in ambito pedagogico, a livello sia nazionale che transnazionale, hanno permesso di identificare nuovi modelli e validi paradigmi in grado di spiegare e sostenere la relazione tra processi formativi e sviluppo sostenibile (Damiani, 2021) e ai quali è possibile far riferimento per l'individuazione di elementi e costrutti pedagogici per delineare i caratteri propri di un ecosistema educativo e formativo per un approccio capacitante e, quindi, isolare, in coerenza, i tratti di riconoscibilità dell'approccio capacitante nell'ecosistema educativo e formativo. Damiani (2021) considera una serie di modelli che risultano funzionali al "fronteggiamento" della complessità dello scenario attuale. In particolare, sottolinea come i modelli scientifici ed ecologici che pongono al centro la persona globale (mente-corpo-azione) (Embodiment) e la relazione con i contesti reali (Bateson, 1977; Glenberg, 1999; Frabboni, Pinto Minerva, 2014;), i modelli riflessivi, trasformativi (Schon, Mezirow, 2000; Fabbri, 2007) e generativi (Wittrock, 1992; Mayer, 2009), si caratterizzano per solide fondamenta in termini di principi pedagogici ed evidenze scientifiche (Hattie, 2009) e presentano punti di connessione con le dimensioni valoriali e strategiche della sostenibilità (659). Tali approcci, nelle loro dimensioni formative, assumono che la possibilità educativa, intesa come capacità autentica e globale di cura (Pulcini, 2009; Mortari, 2015) e dei contesti di configurazione della relazione formativa, dipenda dal saper essere in relazione sintonica con se e con il mondo (Damiani, 2021, 659-660).

Dopo aver presentato l'impianto metodologico caratterizzante l'operato dell'Osservatorio, indicati i presupposti epistemologici e i paradigmi di riferimento richiamando l'influsso di diversi approcci in sinergia (costruttivista, trasformativo e pragmatista), evidenziata la natura aperta, emergenziale ed esplorativa dei metodi, concentriamo l'attenzione su uno specifico programma di ricerca messo a punto ed in campo dall'Osservatorio, basato sull'applicazione della metodologia della clinica della formazione e dedicato all'orientamento. Il programma è articolato in tre linee di azioni progettuali: *Orientaintempo*, *S.M.A.R.T.Giovani* e *T.A.L.E.N.T.I.* *Orientaintempo* si caratterizza per un'impostazione metodologica che combina fenomenologia empirica e approccio generativo sperimentale; *S.M.A.R.T.Giovani* sviluppa una ricerca narrativa incentrata sul racconto di sé per imparare ad auto-orientarsi; *T.A.L.E.N.T.I.* realizza *setting* di insegnamento e ambienti apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti nell'ambito dei Percorsi per lo sviluppo di Competenze Trasversali e l'Orientamento, all'interno di una rete nazionale di scuole.

L'indagine inizia con la realizzazione delle attività previste dal progetto *Orientaintempo* ed illustrate dalla prof.ssa E. Mannese nella sua monografia dedicata al tema dell'orientamento (Mannese, 2019, 67-153). A partire dalla definizione della strategia di azioni, sono stati messi in campo progetti di orientamento personalizzati per gli alunni frequentanti la scuola secondaria di I grado attraverso l'implementazione di percorsi di gruppo consistenti nella proposta di una serie di attività volte a favorire in ciascuno l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di se e delle proprie potenzialità.

Le risultanze empiriche emergenti dalla prima discesa sul campo hanno fatto affiorare elementi significativi riguardanti le seguenti sfere tematiche: il racconto di sé, la costruzione dell'identità, la narrazione con il corpo, l'ascolto delle emozioni, la ricerca delle proprie risorse, la consapevolezza dei propri stili cognitivi, di apprendimento e di lavoro, la formazione di competenze/esercizi di riflessività, l'analisi delle risorse esterne (di contesto).

S.M.A.R.T.*Giovani* ha proposto, invece, a ciascun partecipante il racconto di sé. Attraverso l'intervista autobiografica, gli studenti hanno esperito la possibilità di leggere e rileggere il proprio percorso di crescita in una coraggiosa e creativa prospettiva di autoformazione, basata sull'approccio autobiografico come fonte di formazione di sé e come modalità per un'interpretazione simbolica della propria vita, affrontando passaggi tematici e snodi esistenziali indispensabili per rispondere al bisogno di raccontarsi, sollecitando una maturazione interiore (Demetrio, 2017).

Il progetto T.A.L.E.N.T.I. affronta, infine, l'esigenza educativo-formativa legata alla transizione a nuovi metodi e strumenti di insegnamento mediati dalla tecnologia digitale e all'investimento in programmi di *Career education* e di promozione delle *Career Management Skills*. In una prospettiva qualitativa, la ricerca-azione che si iscrive nella cornice teorica dell'esistenzialismo e del personalismo, si avvale delle tecniche narrative e autobiografiche e utilizza strumenti digitali e di e-learning. Il progetto, in corso di realizzazione, istituisce "campi di esperienza" (Massa, 1992) potenziati dalla tecnologia digitale, e attraverso la pratica riflessiva, mira a formare all'aver cura di se ed auto-orientarsi, ponendo enfasi su modelli di interazione didattica che utilizzano la tecnologia per realizzare nuovi paradigmi e progettare le attività, riconoscendo una funzione strategica nel valore orientativo della didattica.

Nel complesso, le risultanze empiriche emergenti evidenziano il valore educativo del raccontarsi e la funzione dell'autobiografia come cura di sé (Demetrio, 1996). In fasi di sviluppo come quelle preadolescenziale e adolescenziale, in effetti, l'esigenza di fare ordine dentro di sé e capire il presente è prioritaria per andare alla ricerca di quelle emozioni che hanno contribuito a renderci quello che siamo e sapere chi dobbiamo ringraziare o dimenticare per quello che stiamo diventando. A questa età si tende a vivere un groviglio di emozioni di difficile interpretazione, per il caos che affolla il vissuto emotivo, cognitivo, relazionale ma anche perché, talvolta, si è sprovvisti di strumenti adeguati ad ascoltarsi e ad interpretare i bisogni più nascosti della mente. Quando questi bisogni si esprimono, afferma Demetrio (1996), l'autobiografia di quel che abbiamo fatto, amato, sofferto, inizia a prendere forma. La scrittura di sé alimenta e costruisce il «pensiero autobiografico», che richiede impegno, coraggio, metodo, ma si rivela illuminante e procura chiarificazione.

Le risultanze empiriche attestano, quindi, il ruolo determinante della relazione sintonica con se e con il mondo (Damiani, 2021), ma anche la funzione decisiva svolta dai contesti di configurazione della relazione formativa. Metodologie e progettualità agite dall'Osservatorio in prossimità alle esigenze manifeste e/o latenti caratterizzanti i processi formativi e i contesti territoriali, in un'ottica di flessibilità e adattabilità alle dinamiche relazionali che li sottendono, si rivelano in grado di valorizzarne i saperi impliciti e volgere alla costruzione di una comunità formativo-territoriale che sappia leggere ed interpretare le sue dinamiche per regolarle (Sozio, 2021, 150).

Si profilano, così, i tratti qualificanti di quello che Ellerani (2020) definisce «*apprendimento a quattro dimensioni*»: formale/non-formale/informale – *lifelong, lifelong, lifedeep, lifedeep, experiental* (284). Nella loro interdipendenza, tali dimensioni configurano un ecosistema per l'apprendimento, strutturato intorno a pratiche di personalizzazione, differenziazione e riflessione, che potenziando lo sviluppo individuale entro un contesto sociale, creano, consolidano e rafforzano anche il territorio entro il quale si inscrivono, come contesto organizzativo che funge da sistema apprendente (ibidem).

## 5. Verso un modello pedagogico di resilienza trasformativa

Dalla disamina proposta si intravedono alcuni elementi che disegnano un *ecosistema per la formazione*, richiamando il significato che Margiotta (2015) ha delineato rispetto alla categoria “formazione” quale scienza prima della vita e rinviando ad alcune delle condizioni di identificabilità di un ecosistema per la formazione formulate da Ellerani (2020, 283-292). Si tratta di condizioni che favoriscono «continue trasposizioni, generative di nuovi significati, di apprendimenti, di soluzioni di problemi, di creatività, di reciprocità» (ivi, 283).

In particolare, si individuano alcuni principi che delincono e motivano il «*capability ecosystem for human deeplearning*» (ivi, 292) nel suo incarnarsi in seno all'impianto di ricerca-azione e formazione dell'Osservatorio. Di seguito si illustrano i sei principi strutturanti il modello pedagogico di resilienza trasformativa: *agency* multipolare, generatività e trasformatività, territori come *learningland*, apprendimento e capitale territoriale, capacitazioni per lo sviluppo dei talenti e dei territori, la metafora del confine.

### 5.1 Agency multipolare

Il termine *agency* indica le acquisizioni raggiunte da una persona in termini di realizzazione degli obiettivi e attuazione dei valori che essa ha motivo di perseguire in quanto ritenuti importanti. Sul piano personale, essere “agenti” e agire per portare avanti il cambiamento, proprio, organizzativo, sociale, culturale, prescindendo dal nesso di questo cambiamento all'immediato benessere personale (Sen, 2010, 87-88).

In un'ottica di ecologia dell'azione (Margiotta, 2015; Morin, 2020), emerge come la priorità sia stimolare l'*agency* multipolare di persone, contesti e organizzazioni delle comunità in quanto luoghi di apprendimento, tenendo conto dell'importanza assunta dal *wide-learning* e dell'ibridazione con il digitale *on-life* (Floridi, 2019), quali opportunità di formatività contestuale all'interno della dimensione ecosistemica interdipendente dei territori, espressione di sostanzialità di democrazia, partecipazione e formazione.

L'agentività, quale capacità di azione, è sempre presupposto dell'apprendimento trasformativo.

### 5.2 Generatività e Trasformatività

Dario (2017) afferma che a qualificare un processo formativo come generativo sia la possibilità per lo studente di avvertire l'esigenza di integrare la nuova conoscenza con l'esperienza, applicandola ad altri contesti. In termini di risultati, il cambiamento che ne deriva è in grado di raggiungere elevati livelli di apprendimento e creatività. La generatività presuppone una concezione dell'apprendimento caratterizzata dalla continuità e dall'importanza delle comunità di apprendimento (Ellerani, Parricchi et al., 2010; Costa, 2011).

La trasformazione generativa richiede una riflessione critica intorno alla propria conoscenza e alla propria pratica. In un'ottica di creazione del sapere e dell'azione, tale riflessione muove verso il potenziamento del senso di *empowerment*. L'azione sull'*empowerment* consente al soggetto di autopercepirsi in grado di trasformare se stesso in innumerevoli e nuove forme, permettendo anche il cosiddetto apprendimento espansivo (Engestrom & Sannino, 2010), inteso come cambiamento che investe la comunità di appartenenza del soggetto.

Le reti di relazioni esperienziali rendono sistemica l'azione di trasformazione. In questo senso, secondo Mezirow (2003), l'apprendimento trasformativo comporta un maggior livello di consapevolezza del contesto nel quale si situa il complesso di convinzioni e sentimenti di ciascuno, esige una critica di assunti e premesse alla base delle informazioni di cui si dispone, una valutazione delle prospettive alternative a quella di riferimento, la decisione di abbandonare la prospettiva consolidata in favore di una nuova, da coniugare con la precedente, intraprendendo delle azioni in forza della nuova visione. Così inteso, a partire dalla trasformazione delle premesse, l'apprendimento implica un potenziamento del senso del sé, un approccio comprendente alla realtà nutrito di uno sguardo critico rispetto al peso esercitato da relazioni e cultura su convinzioni e sentimenti, nonché su strategie e risorse funzionali per l'azione.

Le esperienze di ricerca-azione sui processi formativi e il territorio realizzate dall'Osservatorio sono caratterizzate da differenti approcci per la ricerca educativa e mettono in luce, tra l'altro, la rilevanza proprio della ricerca come sollecitazione per i processi trasformativi *bottom-up* e come strumento per valorizzarli a livello locale e globale. Emerge l'importanza dei processi *bottom-up* quali chiavi della resilienza trasformativa. Quest'ultima è l'esito, infatti, di «[...] un processo di adattamento che non esaurisce gli elementi contestuali né evita di misurarsi con le pressioni selettive» (Balzano, Cuppari, Michelotti & Marcelli, 2021, 775).

### 5.3 Apprendimento e capitale territoriale

Nell'ambito dell'ecosistema inteso come sistema di relazioni interdipendenti, la relazione tra processi formativi e territorio è fondamentale e attiene a quel complesso di relazioni fra un sistema ambientale ed una società umana, dove il sistema ambientale offre alla società le risorse essenziali per la vita e la società si sviluppa sul piano culturale ed in termini di sistema di relazioni, simboli, conoscenze. Nell'ecosistema territoriale richiamato da Ellerani (2020) e già definito da Saragosa (2001), si rappresenta quello che dovrebbe considerarsi la formazione e l'apprendimento "per" e "in" un territorio, per assicurare la *sostenibilità* delle società umana rispetto ai sistemi ambientali. Il senso ecosistemico dei processi formativi attiene alla valorizzazione delle peculiarità materiali e immateriali di un territorio. In uno scenario globale, ciò apre alla possibilità di agire invece che di subire le influenze esogene. Vuol dire promuovere un'idea di *learning* dei territori, dove «la formazione e azione continua e trasformativa delle connessioni e delle relazioni agite su base "ecologica", quindi valorizzante, capacitante, equa, etica e a base sociale» (Ellerani, 2020, 286).

Ellerani (2020) collega l'interpretazione emergente dei territori come *learningland* con quella di generazione di capitale territoriale (DeRubertis et al., 2019), quale sistema di risorse riconosciute dalla comunità come utili al *welfare* delle capacità (Ellerani, 2020, 288).

### 5.4 Capacitazioni per lo sviluppo dei talenti e dei territori

Nell'ecosistema al centro si pone lo sviluppo umano in direzione esistenziale. Cercare e formare i funzionamenti ai quali si attribuisce valore consente di realizzare una vita degna di essere vissuta, almeno sul piano della opportunità di agire. Nella prospettiva dello *Human Development* e del *Capability Approach*, l'auto-determinazione e l'auto-direzione delle acquisizioni necessarie ad essere e a fare

sono assunte come rete generativa per la realizzazione della propria esistenza, compito per definizione sempre incompiuto. In quest'ottica, Sen e Nussbaum, restituiscono alla formazione una funzione di crescita della persona, di sviluppo di capacità quale complesso di opportunità di scelta e di azione, messe in campo sulla base di combinazioni di funzionamenti differenti, sia formati che esperiti, che il soggetto è in grado di realizzare, in termini di progetto di *empowerment*, partecipazione attiva, direzione, espressione talentuosa del proprio agire. Ellerani (2020) pone enfasi su come questo complesso di opportunità diventi spazio di un apprendimento ecosistemico che è continuo, *lifelong*, consente di riappropriarsi del valore alternativo dei propri talenti, da far fiorire a prescindere dall'utilità immediata. Leggere le potenzialità è alla base della "capacitazione", ovvero, della possibilità di immaginarsi creatori di opportunità, in una relazione sistemica con il contesto (283-292).

Diventa fondamentale interrogarsi circa le relazioni contestuali che veicolano in maniera implicita i saperi, i funzionamenti che possono attivare valori materiali e immateriali da scoprire e valorizzare. È su queste relazioni, intorno a questi saperi e a questi funzionamenti che si fonda il sistema del *learnfare* capacitante, in grado di generare «opportunità continue di esperienze "per" l'apprendimento» (Ellerani, 2020, 289), volte all'ampliamento delle capacità delle persone e della loro libertà di auto-promozione e auto-realizzazione. È la libertà di agire alla base dell'acquisizione di un sistema di funzionamenti per realizzare lungo il proprio percorso esistenziale uno stato a cui si attribuisce valore, esercitando l'agency «come possibilità di essere e fare verso e con un cambiamento sociale positivo» (ibidem).

## 5.5 La metafora del confine

Nel tentativo di ridefinire il valore generativo e relazionale dell'agire lavorativo attraverso la capacità dell'azione pedagogica di ri-progettare un nuovo umanesimo, l'approccio dell'Osservatorio si informa del costruito del confine, secondo una duplice declinazione. Mannese (2019) analizza il confine, da un lato, come luogo teorico-pratico-multidisciplinare del sapere pedagogico e, dall'altro, come limite dell'umano, quale non luogo del pensiero, periferia del vivere, il cui superamento è nella possibilità del soggetto di progettare la propria esistenza, scoprendo, esprimendo e formando i suoi talenti, realizzando le proprie aspirazioni attraverso lo sviluppo di un'identità professionale e l'integrazione lavorativa. Sul primo versante, già Baldacci e Colicchi (2019) ipotizzano che sia possibile lavorare indirettamente sulla natura e l'identità della pedagogia stessa, indagando i confini e i rapporti tra la pedagogia e gli altri saperi. Mannese fa riferimento alla lettura della multidimensionalità qualificante la struttura epistemologica del sapere pedagogico. A questa lettura corrisponde il secondo versante, volto, invece, al recupero della cura che - come fondamento ontologico, di matrice heideggeriana - può definire una prospettiva esistenziale, fungendo da metodo di costruzione per una traiettoria biografica che sia percorso di senso, segnando una parabola di rinascita, all'insegna della dinamicità.

## Conclusione

Quello esaminato, dunque, è un esercizio di modellizzazione dello sviluppo del rapporto formazione-territorio emergente dal basso, nell'ambito della cornice

data dalla ricerca educativa sostenibile, focalizzando l'attenzione sui processi trasformativi, innovativi e partecipativi. In questo senso, la lettura dell'agire formativo con il territorio, messo in campo dall'Osservatorio, interpreta quello che secondo Giovannini (2018) è il compito della pedagogia nella resilienza trasformativa. La resilienza assume il significato di preparare, prevenire, proteggere e promuovere. Diventa strumento che può consentire alle persone di "rimbalzare in avanti" (ASviS, 2020), richiama la formazione lungo tutte le età della vita (Dozza, 2012) ed in qualsiasi contesto e l'attivazione sul fronte delle politiche del lavoro.

Le Politiche internazionali (Agenda ONU 2030) e nazionali (ASviS) indicano un nuovo modello di sviluppo ambientale, sociale e culturale, rendendo necessaria la riflessione pedagogica circa una nuova via rigenerativa centrata sul paradigma della sostenibilità. Si auspica una cultura della sostenibilità che sia «[...] anche e soprattutto [...] cultura di un primato educativo che ridisegni il senso e il carattere dell'idea di comunità con un'impronta etica, democratica e di emancipazione» (Alessandrini et al. 2021). Come sottolinea Pignalberi (2021), la promozione della cultura della sostenibilità passa attraverso la formazione e la costruzione di contesti di apprendimento capacitanti di tipo trasformativo e generativo (Mezirow, 1991; Margiotta, 2015). Richiede la capacità di riconoscere, accettare e vivere creativamente nella cura di quella che Morin (2020) definisce nostra "Terra-patria" e delle persone che vi abitano.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile costituisce, dunque, la *roadmap* di un cambiamento condiviso planetario. Ciò premesso e visto che il significato di civiltà non si esaurisce nel conseguimento di traguardi socio-economici, si impone un approfondimento critico in chiave pedagogica, nella prospettiva di un durevole sviluppo umano, dove «l'essere persona e l'orizzonte di senso formativo» (Sandrini, 2021, 2). La riflessione intorno al tema della sostenibilità come proposta pedagogica, attraverso la lettura dei tre debiti – economico-sociale, ambientale e cognitivo – di Vines, Carra, Cingolani e del modello di Kate Raworth, presentata da Mannese (2021) rimarca la necessità di apertura ad una dimensione *inter-trans* disciplinare in grado di leggere ed interpretare il sociale attraverso le categorie del pedagogico (25).

La crisi provocata dalla pandemia da COVID-19 ha esacerbato il clima di incertezza già dominante nella contemporaneità. Al contempo, però, essa può rappresentare anche un'opportunità di riflessione critica sul presente e di ridefinizione degli orientamenti futuri. La sfida che si pone risiede nel passaggio dalla pedagogia della resilienza, intesa come prospettiva centrata sulle potenzialità creative dell'individuo e della comunità (Olivieri, Cardinali, 2021) a quella della trasformazione. Tale passaggio si snoda attraverso l'interrogazione critica dei percorsi, delle esperienze, delle azioni, dei dispositivi pedagogici in grado di generare apprendimenti facilitanti la trasformazione (Cuppari, 2021).

Nel *framework* basato sull'intreccio tra resilienza e sostenibilità, la ricerca educativa rappresenta uno dei capisaldi dello sviluppo sostenibile, in quanto capace di favorire l'emergere ed il rilievo di processi dal basso verso l'alto (Balzano et al.). L'operato dell'Osservatorio ne offre un'esemplificazione, intessendo proposte pedagogiche che suscitano un flusso di pensiero dal basso verso l'alto che genera domande e cambiamenti, instaurando così un dialogo tra diverse dimensioni, livelli e territori (ivi, 783-784). Interpreta, pertanto, quello che DeRubertis (2013) considera il primo compito della ricerca educativa, ovvero arrivare ai territori, intervenendo in particolare sui "discorsi" intorno allo sviluppo, tipici di ogni dato territorio.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., Santi M., Atif A., Braga C., Carletti C., Crescenza G., De Blasis M.C., Fabiano A., Galelli R., Gargiulo Labriola A., Malara S., Marcone V., Renna P., Rossiello M.C., Sandrini S., Scaglioso C., Tiozzo Brasiola O., Valenzano N., Zamengo F. (2021). La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 806-826.
- ASviS (2020). *I territori e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto ASviS 2020*. Roma.
- Baldacci, M., Colicchi, E. (a cura di) (2019). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Balzano V., Cuppari A., Michelotti R., Marcelli A.M. (2021). Modelling Bottom-up Territorial Development within the Framework of Sustainable Educational Research: A 'Multi-Voice' contribution concerning transformative, innovative, and participatory processes facing local sociocultural demands and special needs. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 774-785.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1977). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Becchetti L. (2020). Sipario economico. In P. Ellerani (Ed). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando Editore.
- Brofenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Burke Johnson R., Onwuegbuzie A. J. (2004). Mixed Method Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Research*, 33, 7, 14-26.
- Capra, F. (1997). *La rete della vita. Perché l'altruismo e alla base dell'evoluzione*. Milano: Rizzoli.
- Chiocchi, A. (2003). Il concetto di intercampo. Non solo questioni epistemologiche. *Società e conflitto – Rivista semestrale di storia, cultura e politica*, n. 27/28.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J.W., (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Boston: Pearson.
- Cuppari, A. (2021). Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza. *Lifelong Lifewide Learning 2021, VOL. 17, N. 38*, pp. 206-219.
- Damiani, P. (2021). La formazione dei docenti tra prospettive emergenziali e sostenibilità: una prima riflessione sulle dimensioni caratterizzanti (*tracce di sostenibilità*). *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 657-665.
- Dario, N., (2017). *I dispositivi del pensiero generativo*. Venezia: Università Ca' Foscari, <http://dspace.unive.it/handle/10579/10333>.
- Demetrio, D., (2017). *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Demetrio, D., (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Cortina.
- DeRubertis, S. (2013). Identità territoriale e progetti di sviluppo: Un punto di vista cibernetic. In T. Barini (Ed.), *Identità territoriali: Questioni, metodi, esperienze a confronto* (29-44). Milano: Franco Angeli.
- DeRubertis, S., Mastromarco, C., Labianca, M. (2019). Una proposta per la definizione e valorizzazione del capitale territoriale in Italia. *Bollettino della Associazione Italiana di Cartografia*, 165.
- Dewey, J. (1965). *La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, Firenze: La Nuova Italia (ed. or. The Quest for Certainty: A study of the Relation of Knowledge and Action, Minton-Balch, New York 1929).
- Dozza, L. (2012). Apprendimento permanente: una promessa di futuro. In L. Dozza (Ed.), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando Editore.

- Ellerani, P., Parricchi, M., & others. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunita di apprendimento: Web 2.0, gruppo, comunita di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Engeström, Y., Sannino A., (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5(1):1-24.
- Fabbri, L. (2007). *Comunita di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Floridi, L. (2019). Translating Principles into Practices of Digital Ethics: Five Risks of Being Unethical. *Philosophy & Technology* (2019) 32:185-193.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2014). *Una scuola per il Duemila*. Palermo: Sellerio.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori (ed. or. *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1968).
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Glenberg, A. (1999). Why mental models must be embodied. In G. Rickheit & C. Habel (Eds.), *Advances in psychology 128. Mental Models in discourse processing and reasoning* (p. 77-90).
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflict*. New York: Harper & Row, 201-216.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 24-30.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E., Lombardi M.G., Ricciardi M. (2020). L'Universita tra autonomia, terza Missione e responsabilita educative. L'esperienza dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale. *Nuova Secondaria - n. 10, giugno 2020 - Anno XXXVII*, 87-97.
- Mannese, E., Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marcone, V. (2021). Ripensare contesti educativi capacitanti per promuovere lo sviluppo sostenibile. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 199-209.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Massa, R., (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Maturana, H., Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, J., Taylor E.W. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*, Jossey-Bass.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2007). *L'anno I dell'era Ecologica*. Roma: Armando Editore.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L., Ghirrotto, L., (2021). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Olivieri D., Cardinali C. (2021). Il cammino di trasformazione verso una nuova "normalita" ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilita alla pedagogia della resilienza. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 296-315.
- Pignalberi, C. (2021). Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio: la sostenibilità e la resilienza come motore di "rinascita" ai tempi del Covid-19. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 282-295.
- Pulcini, E. (2009), *La cura del mondo. Paura e responsabilita nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sandrini, S. (2021). Sviluppo umano e sostenibilità: orizzonte formativo. *Formazione & Insegnamento XIX – 2 – 2021*, 2-11.

- Saragosa, C. (2001). *L'Ecosistema Territoriale e la sua base ambientale*. In A. Magnaghi (a cura di) *Rappresentare i luoghi. Metodi e tecniche*. Firenze: Alinea Editrice.
- Schon, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sen, A. (2010). *La Disuguaglianza*. Bologna: il Mulino.
- Sorzio, P., (2021). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto, (Ed). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci (143-160).
- Townsend, A. (2013), *Action Research: The Challenges of Understanding and Changing Practice*. Maidenhead: Open University Press-McGraw Hill.
- Trincherò, R. (2021). *Mixed method*. In L. Mortari & L. Ghirotto, (Ed). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci (245-288).
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27(4), 531–541.



# Il welfare delle capacitazioni: risposta educativa per sfidare le povertà post-pandemiche\*

## Capabilities welfare: educational response to challenge post-pandemic poverties

Oscar Tiozzo Brasiola

PhD., Liceo Maria Ausiliatrice, Padova - oscartiozzo@gmail.com

Sara Baruzzo

I.C. "Don Lorenzo Milani", Venezia-Mestre - baruzzosara@gmail.com

### ABSTRACT

The pandemic situation has fueled numerous debates and reflections not only in the health but also in the educational field. The period of multiple crisis we are going through shows with increasingly clear scientific evidence that the welfare paradigm is no longer able to offer adequate responses to the new post-pandemic challenges. It is necessary to formulate other possible models such as generative welfare and the welfare of capabilities, aware that these transformations we are going through must be supported by didactic approaches different from those used up to now. Putting educational and planning co-responsibility back at the center becomes the sine qua non for taking advantage of this period of crisis and transform it in a period of opportunity.

La situazione pandemica ha alimentato numerosi dibattiti e riflessioni non solo in ambito sanitario, ma anche educativo. Il periodo di policrisi che stiamo attraversando mostra con evidenze scientifiche sempre più manifeste che il paradigma del welfare assistenziale non è più in grado di offrire risposte adeguate alle nuove sfide postpandemiche. Si rende necessario formulare altri modelli possibili quali il welfare generativo e il welfare delle capacitazioni, consapevoli che queste trasformazioni in atto devono essere sostenute da approcci didattici differenti da quelli utilizzati fino a questo momento. Rimettere al centro la co-responsabilità educativa e progettuale diviene la conditio sine qua non per poter sfruttare questo periodo di crisi come periodo di opportunità.

### KEYWORDS

Poverty, Generative Welfare, Human Development, Capability.  
Povertà, Welfare Generativo, Sviluppo Umano, Capacitazione.

\* **Attribuzioni:** introduzione e conclusione a cura di Sara Baruzzo; policrisi: dall'assistenzialismo al welfare generativo, l'orizzonte: dal welfare generativo al welfare delle capacitazioni, per una didattica delle capacitazioni a cura di Oscar Tiozzo Brasiola.

## Introduzione

La pandemia da SARS-CoV-2, che investe l'intero pianeta da due anni e che sembra non avere nel breve periodo una risposta sanitaria efficace al punto da debellarla, ha prodotto numerosi effetti inediti all'interno del panorama socio-economico. In particolare, cinque sono gli elementi individuati da Tito Boeri, già Presidente dell'Istituto Nazionale delle Previdenza Sociale (INPS), che sembrano rendere peculiare questo periodo. La crisi sanitaria ed economico-sociale che ha colpito non solo le regioni maggiormente vulnerabili, ma anche il Nord Italia, da sempre definito come locomotiva economica dell'intero Paese. L'emergenza sanitaria, che ha visto l'epicentro in Lombardia, ha avuto un'immediata ricaduta nel tessuto socio-economico, tanto da poter identificare in questo primo elemento di particolarità una «doppia vulnerabilità» (sanitaria ed economica-sociale). Il secondo fattore riguarda l'impossibilità di previsione della pandemia. La componente di imprevedibilità ha investito non solo l'ambito sanitario, ma anche quello occupazionale. Non ha permesso e dato il tempo di poter predisporre misure che potessero garantire il benessere dei cittadini. Anzi, la risposta alla pandemia proposta dal Comitato Tecnico Scientifico ed attuata dal Governo Italiano con la predisposizione di una chiusura generalizzata ha penalizzato l'intero settore occupazionale. Improvvisamente lavoratori ed imprenditori si sono ritrovati senza nessuna possibilità di percepire e produrre reddito e, contestualmente, senza nessuna misura di protezione sociale. In questo senso il terzo elemento che caratterizza questa pandemia è legato alla velocità delle conseguenze. Altre crisi economiche hanno investito l'Italia in un dato tempo e dato conseguenze in termini di economia reale molto tempo dopo (un esempio su tutti può essere la crisi finanziaria che ha investito il mercato immobiliare statunitense del 2008 e che ha prodotto effetti nell'economia reale europea circa quattro anni dopo). Il quarto elemento pone al centro la questione di genere, in quanto le donne sono state colpite in maggior misura rispetto agli uomini perché i settori investiti dalla crisi economica sono quelli che hanno una componente femminile predominante (ad esempio il settore alberghiero). Il tema occupazionale non è l'unico fattore a gravare sulla situazione femminile, in quanto il lockdown ha imposto ad ognuno di rimanere chiuso in casa sovraccaricando le donne nelle loro responsabilità familiari. Il quinto elemento che ha sconvolto la quotidianità delle famiglie è legato alla sospensione dell'istituzione scolastica in presenza, aggravando forme di disparità già fortemente incidenti nella vita dei nostri ragazzi (accesso alla rete, quantità e qualità di device, luoghi dell'apprendimento).

### 1. Policrisi: dall'assistenzialismo al welfare generativo

Nella situazione di policrisi delineata precedentemente (economica, sociale, sanitaria ed educativa) risuona attuale la direzione data dall'ultimo Rapporto sui Sustainable Developments Goals (SDGs): «Porre fine alla povertà, proteggere il pianeta e assicurare prosperità a tutti entro il 2030» (Istituto Nazionale di Statistica [Istat] 2019, p.5). La ricerca di ripensare i sistemi di welfare locale diviene ora non più un'opportunità, bensì una necessità in chiave di sostenibilità emergenziale. Questo perché la ridefinizione del concetto di povertà in ottica multidimensionale ha posto centralità a molti fattori e non semplicemente a quello economico, che da sempre determina la condizione di povertà assoluta o relativa della persona. L'Agenda 2030 è chiara nel definire come la povertà non vada considerata solo in termini materiali, bensì anche in chiave educativa. Questo rappresenta una vera

svolta per le riflessioni che hanno accompagnato questo tema e, la crisi pandemica, che ha afflitto il pianeta negli ultimi anni, ha reso questa consapevolezza ancora più marcata.

Approcciarsi alla povertà multidimensionale ci spinge a ripensare i sistemi di welfare, perché la logica dell'assistenza porta con sé il costrutto della povertà monodimensionale legata al reddito. La prospettiva del Welfare Generativo, così come teorizzato dalla Fondazione E. Zancan, sicuramente è in grado di superare una risposta assistenzialistica intesa come "sistema di protezione universale, cioè capace di garantire il necessario a tutti, anche ai più deboli" (Vecchiato, 2018, p.1) e ha permesso di superare l'entropia dei diritti senza doveri, dove alla persona che beneficia di aiuto non è richiesto di partecipare come soggetto attivo alla costruzione della giustizia sociale per non cadere nel consumismo di welfare (Vecchiato, 2018, p. 213). Rinnovare lo sguardo davanti alle situazioni di vulnerabilità per trasformare in modo consapevole l'aiutato in aiutante, consentendo di mettere in campo la funzione generativa che nelle prime due variabili richiama il modello assistenzialistico (raccolgere e redistribuire) e nelle altre tre offre il valore aggiunto del modello (rendere, rigenerare e responsabilizzare).

La pandemia ha messo al centro il tema della responsabilità. Una nuova forma di socialità si è resa necessaria: la vicinanza fisica è diventata strumento di contagio tanto da far utilizzare il termine, tanto discusso, di distanziamento sociale come forma di prevenzione alla diffusione del CoVid-19. Ripensare la socialità in chiave responsabilizzante significa passare dalla non-presenza-fisica alla presenza-non-fisica (Tiozzo Brasiola, 2021) dove le relazioni esistono e si nutrono anche nella distanza. Le esperienze di solidarietà nate nel contesto pandemico hanno dimostrato come il lockdown non abbia chiuso il canale relazionale e i media si sono ritrovati ad essere luoghi in cui i membri sono diventati non solo *web citizens*, bensì protagonisti di *participatory communities* dove la collaborazione avviene tra diversi (Surowiecki, 2004, p. 117). La partecipazione nel suo significato più profondo di essere parte attiva di processi trasformativi ha posto al centro non più il bisogno come mancanza, quanto la persona con le sue potenzialità secondo una prospettiva promozionale. La pandemia ha attivato processi generativi trasformando le persone in *prosumer* (Toffler, 1980) di solidarietà, una crisi tra i termini *producer* e *consumer*. Un consumatore che è allo stesso tempo produttore di processi solidali, dove il beneficiario è anche beneficiante in una circolarità delle relazioni di aiuto che riducono la cronicizzazione delle povertà. La risposta che la situazione pandemica ha amplificato ed accelerato è centrata sull'espressione: «non posso aiutarti senza di te», dove il benessere dell'uno dipende dal benessere dell'altro in un'ottica di benessere circolare che pone al centro valori quali il bene comune e la fraternità che "consente a persone che sono eguali nella loro dignità e nei loro diritti fondamentali di esprimere diversamente il loro piano di vita, o il loro carisma" (Zamagni, 2007, p.6) per poter "salvare l'Umanità realizzandola" (Morin, 2001, p.121).

## 2. L'orizzonte: dal welfare generativo al welfare delle capacitazioni

Per poter attuare processi generativi le istituzioni necessitano di invertire la rotta. Non basta lasciare alle spalle il sistema assistenzialistico, è chiesto di espandere, non solo limitare, le risorse da mettere in campo. Un'espansione non in chiave quantitativa, bensì qualitativa; altrimenti il rischio è di rimettere al centro la necessità di investire nuove risorse, invece ciò di cui c'è necessità è di utilizzare creativamente ciò di cui già disponiamo per renderlo effetto moltiplicatore. Innescare

processi generativi significa progettare istituzioni radicalmente (dalle radici) nuove, in modo che le stesse per alimentare questi processi a spirale virtuosa debbano diventare sempre più capacitanti per poter porre al centro della loro agenzialità lo sviluppo umano. Il miglior luogo dove coltivare *flourishing capabilities* rimane la scuola per la sua potenzialità di attivazione creativa. Una forza riformatrice che chiede a questa istituzione di ripensarsi dopo due anni di pandemia ad un passo dal centenario della Riforma Gentile (1923). Le istituzioni scolastiche, attraverso i loro docenti, devono riscoprire la didattica in presenza come luogo-tempo per far fiorire pratiche di capacitazione, dove le opportunità diventano i fini dell'arte dell'insegnare a partire dalla consapevolezza dell'educabilità come "linfa vitale della [...] inventività pedagogica e didattica" (Meirieu, 2015, p. 95). Riscoprire la scuola come spazio capacitante permette di superare un forte rischio che l'esperienza pandemica porta con sé, dove la "totalizzante azione persuasiva dei mass media e dei social media, che comunque agiscono come scuola parallela avulsa dalla vita e che anestetizzano l'identità personale e il corpo sociale" (CIOFS, 2019, p. 33), costruiscono l'idea di un cittadino stereotipato.

Quale ruolo riveste la comunità educante all'interno dell'istituzione scolastica? Studenti, insegnanti e famiglie abitano un contesto dove "il sociale è preso in considerazione come ordine educante, come agente di educazione, e la pedagogia, qui, è pedagogia di comunità" (Del Gottardo, 2016, p. 8). In questo intreccio tra istituzioni, scuola e povertà trova spazio il riferimento alle povertà educative, dove poter ricondurre

tutti quei fattori economici, sociali e individuali che sono di ostacolo alle possibilità di accesso dei soggetti a esperienze educative che consentano l'acquisizione di processi alfabetici multipli (New London Group, 1996; Nuzzacci, 2011; 2020a; 2020b) necessari per il conseguimento di uno sviluppo sano e ben integrato nell'ambiente sociale di riferimento (Save the Children, 2014) (Nuzzacci, 2020, p.76)

Una comunità educante che vive la responsabilità, necessariamente intesa come co-responsabilità, la quale diventa la riforma del cuore, motore nascosto del cambiamento (Bagnasco, 2009) e di agenzialità perché i processi trasformativi possano trasformare le esistenze in vite fiorenti (Ghedini, 2017). È possibile individuando nella generatività il criterio di impostazione della progettazione delle pratiche sia di didattica che di welfare. Superare la logica della programmazione per approdare ad una della progettazione con la capacità di saper gettare in avanti per poter tenere insieme la responsabilità con la sostenibilità, "un progetto che si propone di educare, innanzitutto, lo sguardo con cui si guarda il creato e in esso l'umanità" (Alcamo, 2018, p. 41). Essenziale focalizzare l'attenzione sull'aspetto educativo che, attraverso la progettazione, evita di ridurre l'azione educativa a meccanica dell'apprendimento, abbandonando il fanatismo programmatico e il fantasma del dominio della classe (Meirieu, 2015). La possibilità di guardare in ottica preventiva e, quindi, promozionale permette di poter lavorare ex ante e non ex post, perché la progettazione generativa è in grado di anticipare ciò che accadrà e, allo stesso tempo, di saper improvvisare (Zorzi, 2020) con *expertise* laddove non sia stato possibile immaginare il decorso. L'inatteso, l'inedito e il non previsto, improvvisamente appunto, richiede un docente che sia in grado di trans-formare l'occasione in opportunità, e non in ostacolo, di apprendimento.

La generatività lascia aperti nuovi scenari dove ciascuno e ciascuna possano sperimentare, desiderare e co-costruire futuri eventuali. In questo spazio di possibilità il carattere creativo trova centralità perché in grado di tessere scenari non

previsti e non pensati precedentemente, dove la programmazione lascia spazio alla progettazione che di per sé è generativa. In questa dimensione le istituzioni si ritrovano in un denominatore comune dato proprio dal Capability Approach dove *capabilities* e *functionings* si intrecciano e quello che conta è ciò che una persona desidera essere e fare e le politiche di governance devono mettere in campo tutto il possibile per permettere alla persona di realizzarlo. Le aspettative e i bisogni sono chiamati a lasciar spazio al desiderio e al progetto di vita; non c'è più qualcosa da mettere in campo perchè richiesto da qualcuno, bensì poter esercitare spazi di libertà per poter essere e poter diventare. In questo modo si supera la dimensione del *do ut des* e si costruisce una società fondata sulla gratuità e sulla solidarietà, “dove il compito dell'educazione, come quello della formazione, sarà dunque quello di orientare [...] tutti gli sforzi verso la promozione di una nuova cittadinanza attiva, interculturale e solidale” (Alessandrini, 2014, 218). Il lessico utilizzato ci introduce verso un nuovo paradigma: si profila la possibilità di un “welfare delle capacitazioni, attento alla distribuzione, in cui le disuguaglianze nella distribuzione delle felicità vengono prese in considerazione entro logiche reticolari sorrette da più governance partecipate su base deliberativa” (Alessandrini, 2014, p.60). L'uguaglianza non è più contrapposta all'equità, ma diviene parte di un processo che ha come fino quello dell'accessibilità, perchè ciò che conta non è più quello di insegnare a pescare a chi non ha da mangiare, bensì quello di rendere il fiume accessibile per poter avere la possibilità di pescare (Finizio, 2005).

### 3. Per una didattica delle capacitazioni

In prospettiva didattica poter costruire accessibilità significa porre attenzione all'educabilità umana “come elemento-cardine del congegno pedagogico – correlato anche all'idea di intenzionalità – [che] può essere assimilato al concetto di «fioritura umana» come «passaggio» – per usare un'espressione «aristotelica» –, dalla potenzialità all'atto” (Alessandrini, 2014, p.27). Non basta pensare e ri-pensare la relazione duale studente-insegnante, perché l'educabilità pone al centro la comunità e le sue possibilità di diventare contesto educante con “ostinazione didattica [che] significa costruire continuamente le situazioni di apprendimento più adatte e rigorose possibili” (Meirieu, 2015, p.99). Un'instancabilità creativa che chiede a tutta la comunità educante di non darsi mai per arrivata, ma di continuare a porsi domande più che cercare risposte e soluzioni, perché abitare il dubbio rappresenta il terreno fertile su cui l'educabilità può far germogliare e crescere generatività.

Un welfare delle capacitazioni si realizza per mezzo di una didattica della creazione di opportunità eccellenti che sappia guardare alla persona inserita nel contesto comunitario in senso lato, non solo scolastico. Questo permette di poter guardare alle povertà secondo le differenti sfaccettature con cui si manifesta, senza disperdersi in infinite risposte; perché solo educando fin dalla nascita il principio di co-responsabilità verso le persone, gli esseri viventi che abitano il pianeta e l'ambiente stesso, sarà possibile ripensare lo sviluppo e renderlo davvero sostenibile, sia in termini economici, che ambientali e, soprattutto, sociali (Rapporto Brundtland, 1987) per dare concretezza al principio *leave no one behind* (Agenda 2030).

## Conclusione

Per poter costruire un welfare delle capacitazioni resta necessario “perseguire l’omizzazione nell’umanizzazione in virtù dell’accesso alla cittadinanza in una comunità planetaria” (Morin, 2001, p. 122). Il dibattito deve decentrarsi da una prospettiva di povertà esclusivamente economica, oggi considerato uno sguardo non più sostenibile, per poter instillare nuove consapevolezze che sappiano generare innovativi modelli di co-responsabilità. Il superamento di prospettive di tipo assistenziale verso paradigmi che pongano al centro desideri e mondi possibili ed accessibili divengono imperativo per l’educazione. Un richiamo che non può, però, solo interessare chi ha cura dell’educazione (insegnanti, educatori, genitori), ma che richiama l’intera comunità educante a riformulare modelli di formazione capaci di poter garantire l’attuabilità di una libertà sostanziale che sappia tradurre i diritti in risorse per l’azione e l’auto realizzazione (Nussbaum, 2001).

## Riferimenti bibliografici

- Alcamo, G. (2018). *Educare all’«umanesimo solidale» per nuovi stili di vita*. Milano: Paoline.
- Alessandrini, G. (2014). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli.
- CIOFS Scuola FMA (2019). *Didattica della solidarietà*. Milano: FrancoAngeli.
- Finizio, M. (2005). *Diedi discorsi sul welfare*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Ghedini, E. (2017). *Felici di conoscere*. Napoli: Liguori.
- ISTAT (2019). Prefazione Rapporto SDGs 2019, Informazioni statistiche per l’Agenda 2030 in Italia, Roma. Disponibile in: [https://www.istat.it/it/files/2019/04/SDGs\\_2019.pdf](https://www.istat.it/it/files/2019/04/SDGs_2019.pdf), ultima consultazione 18 agosto 2021.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nuzzaci, A. (2020). *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 36, 76-92.
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of Crowds*. London: Abacus.
- Tiozzo Brasiola, O. (2021). La form-azione generativa: mediatore dello Human Development Approach. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 1, 580-586.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books.
- Vecchiato, T. (2018). *La lotta alla povertà: con quali soluzioni di welfare?* Padova: Fondazione Zancan.
- Zamagni, S. (2007). *L’economia del bene comune*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Zorzi, E. (2020). *L’insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori Editore.

Giustizia sociale trasformativa  
Transformative Social Justice





# Educazione alla cittadinanza come strumento di equità sociale: un'analisi della legge 92/2019\*

## Citizenship education as a vehicle for social equity: an analysis of Law 92/2019

---

Nicoletta Di Genova

Sapienza Università di Roma – nicoletta.digenova@uniroma1.it

Claudia Fredella

Università degli Studi di Milano Bicocca – claudia.fredella@unimib.it

---

### ABSTRACT

The introduction of Law 92/2019 has renewed attention on the goals not only of Civic Education itself, but also of the whole school system, on its being truly democratic, equal and inclusive, issues that have become even more urgent with the emergence of the pandemic that has amplified inequalities. Already the 2016 Council of Europe document *Competences for Democratic Culture* had stressed the fundamental need to take «measures to tackle social inequalities and structural disadvantages». The paper presents a thematic analysis of the text of the law, the guidelines and the goals in order to identify, on the one hand, the fundamental conceptual cores that guided the legislator in the selection of the topics to be taught and its objectives and, on the other hand, whether and how the underlying concepts of citizenship and citizen are consistent with the urgent need to tackle growing social inequality.

L'introduzione della legge 92/2019 ha riaperto l'attenzione sugli obiettivi non solo dell'Educazione civica, ma anche del sistema scolastico nel suo insieme, sul suo essere realmente democratico, equo e inclusivo, questioni diventate ancora più urgenti con l'insorgere della pandemia che ha amplificato le iniquità. Già il documento del Consiglio d'Europa del 2016 sulle *Competenze per una cultura della democrazia* aveva ribadito la necessità fondamentale di adottare "misure per risolvere i problemi delle disuguaglianze sociali e degli svantaggi strutturali". Nel contributo si restituisce un'analisi tematica del testo della legge, delle linee guida e dei traguardi al fine di identificare, da un lato, i nuclei concettuali fondanti che hanno guidato il legislatore nella selezione dei temi oggetto dell'insegnamento e dei suoi obiettivi e, dall'altro, se e come i concetti di cittadinanza e cittadino a essi sottesi siano coerenti con l'urgenza di contrastare la crescente iniquità sociale.

### KEYWORDS

Civic Education, Equity, Law 92/2019, Citizenship Competences, Text Analysis. Educazione Civica, Equità, Legge 92/2019, Competenze Di Cittadinanza, Analisi Testuale.

\* **Attribuzioni:** Per quanto il contributo sia il frutto di un lavoro condiviso è possibile attribuire i paragrafi 1 e 4 a Claudia Fredella e 2, 3 e 5 a Nicoletta Di Genova.

## 1. cornice teorica

Gli effetti della pandemia hanno amplificato l'iniquità del sistema scolastico e reso ancora più urgente la necessità di creare comunità educanti, che coinvolgano scuola e territorio, per costruire percorsi educativi di contrasto alle diseguaglianze sociali (Save the Children, 2020, Nuzzaci et al, 2020).

Il nesso tra comunità sociale ed esperienza educativa è reso evidente fin da Dewey che sottolinea come i processi educativi debbano essere considerati in relazione alla loro connotazione sociale (Catarci, 2013). In *Scuola e società*, Dewey afferma che "l'educazione è essenzialmente un processo sociale" (Dewey, 1949, pp.48-49), sottolineando l'importanza della *com-prensione* degli ambienti sociali in cui si svolge, che ne influenzano l'andamento e l'esito. Si parla di ambiente educativo di qualità riferendosi a quel contesto che offre ai suoi fruitori una percezione positiva del suo "totale assetto sociale" (Dewey, 1938, p. 32): delle relazioni con gli altri attori, della sensazione di pieno coinvolgimento nelle esperienze, delle emozioni che suscita, del senso di autoefficacia che ne deriva. Il sistema scolastico, secondo Dewey (1949), dovrebbe dialogare con gli altri contesti educativi assolvendo alla funzione di ponte, di snodo, in una prospettiva di *società educante* (Benvenuto, 2011). Si tratta, in sostanza, di quell'ambiente che contiene interazioni positive in grado di soddisfare la vasta gamma di bisogni che investe l'individuo. Il livello di benessere percepito sarà quindi strettamente connesso alle opportunità di esperienza educativa degli individui globalmente intesa, tra la scuola, la famiglia e il territorio come componenti di una rete di inter-connessioni. Corsini (2011) individua tre principi di uguaglianza in campo educativo: di trattamento, di opportunità e di risultati, fondamentali per scongiurare fenomeni di esclusione sociale.

L'equità in educazione è un presupposto irrinunciabile per permettere a tutti e a ciascuno l'acquisizione delle competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita sociale (Gross, 2021, Ulivieri, 2018), e garantire, oltre la titolarità, l'accessibilità ai diritti (Balibar, 2012).

I dati sull'incidenza del livello socio-economico e culturale della famiglia di origine<sup>1</sup> sul rendimento scolastico sono emblematici di come la scuola abbia "dato a tutti la possibilità di partecipare, ma non di giungere alla meta" (Santerini, 2010, p. 21). Si rende indispensabile una nuova alleanza pedagogica per portare a compimento la "scuola della costituzione", che abbia come fine ultimo il pieno sviluppo di ciascun individuo e "l'irrobustimento della democrazia" (Baldacci, 2019).

Il diritto all'istruzione, l'accessibilità dei saperi, il riconoscimento di doveri e valori nei quali si sostanzia l'appartenenza alla comunità, sono temi fortemente correlati all'educazione alla cittadinanza che ricorrono nel quadro, definito a livello europeo, delle competenze indispensabili per "contribuire in maniera efficace a una cultura della democrazia e vivere insieme in pace in società democratiche e culturalmente diverse" (Consiglio d'Europa, 2016, p. 7). Il documento del Consiglio d'Europa del 2016, preso a riferimento per la ricerca qui presentata, si propone di "sostenere i sistemi educativi, aiutandoli a preparare gli studenti a diventare cittadini democratici competenti" (ivi. p. 1) e individua come *condicio sine qua non* "l'adozione di misure per risolvere i problemi delle disuguaglianze sociali e degli svantaggi strutturali" (ivi. p. 11) che presuppone la partecipazione democratica di tutti i cittadini alla vita della società.

1 Rilevati dall'Invalsi con l'indicatore ESCS - Economic, Social and Cultural Status.

La dimensione della cittadinanza deliberativa (Santerini, 2010) si concretizza in un processo che comprende decisione, partecipazione e cooperazione; questi tre atteggiamenti consentono agli individui di relazionarsi al proprio ambiente di vita come membri attivi e di sperimentare il proprio essere co-cittadini (Audigier, 2002) collaborando con gli altri al fine di concorrere al bene comune.

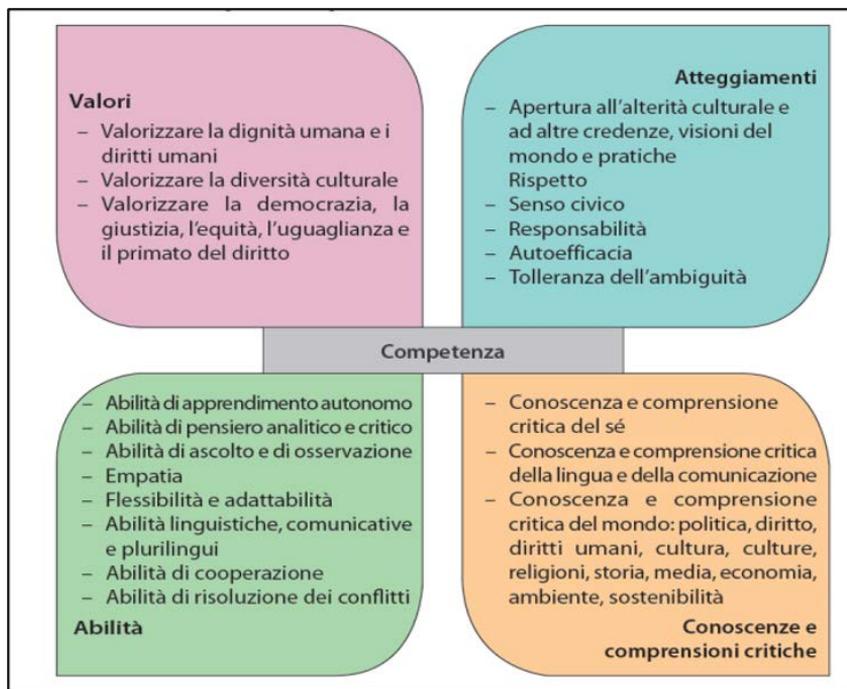


Fig. 1 Modello delle competenze per una cultura della democrazia (Consiglio d'Europa, 2016, p. 7)

L'introduzione della legge 92/2019 ha riaperto il dibattito sulla definizione delle competenze di cittadinanza - e dell'educazione alla cittadinanza *tout court* - e sollecitato la comunità educante tutta a interrogarsi su come trasformare la scuola "in un ambiente 'democratico' di apprendimento, entro cui gli studenti possano esercitare quotidianamente i propri diritti e doveri di cittadini" (Losito, 2021, p. 200).

## 2. Il disegno di ricerca

Il presente contributo propone un'analisi quantitativa e qualitativa del testo della legge 92/2019 e dei suoi allegati (linee guida e traguardi), al fine di identificare da un lato i nuclei fondanti che hanno guidato il legislatore nella selezione dei temi da affrontare e, dall'altro, se e come il concetto di cittadinanza ad essi sotteso sia coerente con l'urgenza sopra menzionata di contrastare la crescente iniquità del sistema scolastico.

Nello specifico le domande di ricerca alle quali si è inteso rispondere sono state:

- Quali sono i temi prioritari considerati dalla legge 92/2019 e allegati?
- In che misura accolgono le indicazioni del modello delle *Competenze per una cultura della democrazia* (Consiglio d'Europa, 2016)?
- Come, nell'ottica del legislatore, l'introduzione dell'Educazione civica può concorrere al contrasto alla disuguaglianza sociale?

Per rispondere a tali domande si è fatto ricorso a un disegno di ricerca di tipo esplorativo (Lucisano & Salerni, 2008) che si avvale di una metodologia prevalentemente di tipo qualitativo e un approccio ibrido induttivo-deduttivo per l'interpretazione dei dati (Xu & Zammit, 2020). Le unità di analisi sono costituite dai testi della Legge e dei suoi allegati. Per l'analisi dei dati testuali è stato adottato un approccio misto (Lucidi et al. 2008; Creswell & Plano Clark, 2017) che integra i risultati conseguiti tramite l'analisi qualitativa con quelli ottenuti tramite procedure di statistica testuale (Pagani, 2020; Bolasco, 2005).

Il metodo qualitativo utilizzato è l'analisi tematica dei testi finalizzata all'individuazione di pattern di significato utili a focalizzare gli aspetti sui quali il legislatore ha inteso insistere nel dare l'indirizzo all'insegnamento dell'Educazione civica (Clarke & Braun, 2016; Pagani, 2020).

Sono stati seguiti gli step di ricerca con approccio riflessivo indicati da Braun e Clarke (2006), di seguito brevemente descritti:

1. *familiarizzazione con i dati*: prima lettura dei testi accompagnata da osservazioni e annotazioni delle ricercatrici;
2. *generazione dei codici iniziali*: individuazione nel testo dei segmenti rilevanti rispetto alla domanda di ricerca e creazione delle corrispettive etichette per identificarli;
3. *generazione dei temi iniziali*;
4. *revisione, definizione e denominazione dei temi*: per raggruppare i codici in temi si è fatto riferimento ai quattro ambiti individuati dal Consiglio d'Europa (2016):
  - valori;
  - atteggiamenti;
  - abilità;
  - conoscenza e comprensione critica.

Se nei primi due step si è utilizzato un approccio ai dati prevalentemente di tipo *bottom up*, negli step 3 e 4 ci si è avvalsi di un approccio *theory-driven*.

Inoltre, allo scopo di approfondire i temi legati all'equità, alla giustizia e all'uguaglianza e per verificare in che modo i documenti in oggetto declinino questi aspetti e acquisiscano le indicazioni europee, si è scelto di approfondire l'ambito dei "Valori" attraverso un'analisi dettagliata dei codici che compongono questo tema.

Il processo di codifica ha seguito un andamento ricorsivo e ciclico, con una vigilanza epistemologica basata anche sull'intersoggettività delle ricercatrici, tuttavia la lente attraverso la quale poi sono stati analizzati i dati, dettata dal focus sul tema dell'equità, ha condotto all'"inevitabile lasciarsi alle spalle qualcosa" (Mortari, 2007, p. 238), in particolare in fase di interpretazione.

Nell'ambito della statistica lessicale, in seguito alle procedure di codifica, sono state effettuate operazioni di *text mining* per valutare la frequenza dei codici individuati e per poter successivamente operare delle interpretazioni sulla forza e sul valore di queste occorrenze (Lucidi et al., 2008). Di seguito sarà descritto

quanto emerso da queste procedure. Tutte le operazioni di tipo lessicometrico sono state svolte tenendo conto della lemmatizzazione dei termini chiave. Per condurre le analisi sui testi le ricercatrici si sono avvalse dell'analisi computer assistita e nello specifico del software MAXQDA (Gizzi & Rädiker, 2021).

### 3. Analisi della Legge 92/2019 (e allegati)

#### 3.1 Familiarizzazione con i dati

La lettura preliminare dei testi esaminati è stata svolta separatamente, allo scopo di acquisire diversi punti di vista e tenere nota di osservazioni e prime impressioni sui testi in maniera individuale per poi passare alla condivisione di quanto emerso. Le questioni principali venute alla luce in questo step hanno riguardato la scarsa ricorrenza di alcune accezioni di cittadinanza, al contrario molto presenti nella letteratura sul tema, quali ad esempio la cittadinanza democratica (Santerini, 2021), la cittadinanza interculturale (Losito, 2021) e il concetto stesso di equità (Gross, 2021). Parallelamente, il frequente richiamo alla conoscenza della Carta costituzionale come fondamento per l'Educazione civica, potrebbe rappresentare, nell'idea del legislatore, una sorta di "delega" alla Costituzione su questi principi di ordine politico-amministrativo e di carattere culturale e pedagogico.

Questo primo approccio al *dataset* ha condotto al successivo lavoro analitico più approfondito.

#### 3.2 Generazione dei codici iniziali

La fase di generazione dei codici iniziali è stata caratterizzata da un certo grado di ciclicità e di iterattività, sovente i codici sono stati rinominati, scorporati in sottocodici e poi nuovamente raggruppati. Il processo ha avuto inizio con un approccio esclusivamente *data-driven*, in un secondo momento – per concludere nella maniera più esaustiva possibile la codifica – si è fatto ricorso alla teoria cercando le parole chiave distintive delle 20 competenze incluse nel modello proposto dal Consiglio d'Europa (2016).

Sono stati codificati un totale di 267 segmenti di testo di cui 118 sulla Legge e 149 negli allegati (Linee guida e Traguardi), con un totale di 33 codici individuati. È stata operata una classificazione delle parole in tre fasce di frequenza. Sono state raggruppate nella "fascia bassa" tutte le parole a partire dalla frequenza pari a 1 fino alla frequenza pari a 8, ovvero fino al punto in cui c'è il primo salto nel numero consecutivo di frequenze crescenti (si passa dalla frequenza 8 alla 11 senza avere i valori 9 e 10), si parla di "fascia alta" subito dopo la seconda interruzione di continuità (si passa da 11 a 14) (Lucidi et al. 2008). La versione finale del sistema dei codici è riportata nella tabella che segue (Tab. 1).

Nell'osservare la tabella spicca come più frequente il codice "Educazione civica" con un numero di occorrenze pari a 46 (17,23% dell'intero testo). È evidente che l'occorrenza di questo codice sia principalmente legata alla denominazione scelta per l'insegnamento.

Di contro, termini considerati "chiave" nel quadro delle competenze e dalla teoria di riferimento quali "diversità" o "dignità", sono nella fascia di frequenza bassa e, peraltro, il termine "dignità" viene richiamato solo negli allegati.

Colore	Codice	Segmenti codificati di tutti i documenti	% dei segmenti codificati in tutti i documenti	Documenti	Fase di frequenza
●	Educazione civica	46	17,23	2	ALTA
●	Conoscenza	19	7,12	2	
●	Trasversalità	18	6,74	2	
●	Rispetto	17	6,37	2	
●	Competenze	16	5,99	2	
●	Sostenibilità ambientale	14	5,24	2	
●	Digitale	14	5,24	2	
●	Diritti	11	4,12	2	MEDIA
●	Responsabilità	11	4,12	2	
●	Costituzione	11	4,12	2	
●	Logistica/Gestione dell'organico/ Valutazione	11	4,12	2	BASSA
●	Partecipazione	8	3,00	2	
●	Identità	7	2,62	2	
●	Legalità	7	2,62	2	
●	Benessere	6	2,25	2	
●	Territorio	6	2,25	2	
●	Beni comuni	5	1,87	2	
●	Cittadinanza attiva	5	1,87	2	
●	Strutture sociali	4	1,50	2	
●	Agenda 2030	4	1,50	2	
●	Solidarietà	4	1,50	2	
●	Protezione civile	3	1,12	2	
●	Scuola-famiglia	3	1,12	2	
●	Equità	2	0,75	1	
●	Uguaglianza	2	0,75	1	
●	Democrazia	2	0,75	1	
●	Diversità	2	0,75	2	
●	Inclusione	2	0,75	2	
●	Pensiero critico	2	0,75	2	
●	Volontariato	2	0,75	1	
●	Dignità	1	0,37	1	
●	Intercultura	1	0,37	1	
●	Contrasto al bullismo	1	0,37	1	
TOTALE		267	100		

Tab.1 La panoramica dei codici sui documenti analizzati con relativi valori di frequenza.

Dall'osservazione delle frequenze è individuabile una possibile risposta alla prima domanda di ricerca. Possono essere considerati come prioritari dalla legge 92/2019 e allegati i temi classificati in "fascia alta" di frequenza: "Educazione civica", "Conoscenza", "Trasversalità", "Rispetto", "Competenze", "Digitale", "Sostenibilità ambientale". Non si entrerà in questa sede nel dettaglio delle controversie che hanno preceduto e seguito l'approvazione della legge<sup>2</sup>, a partire dal ritorno alla dicitura Educazione civica (Losito, 2021, p.194), e degli innumerevoli interrogativi ancora aperti sulla sua attuazione dopo un anno di sperimentazione. Un *vulnus*, tuttavia, evidenziato da più parti riguarda la concezione stessa di Educazione civica sottesa al provvedimento, ovvero una visione prevalentemente "precettistica e moralistica" (Brusa, 2019) che sembra sottostimare la complessità e polisemia intrinseche al concetto stesso di cittadinanza. La dimensione trasversale dell'Educazione civica è indubbiamente valorizzata nei documenti analizzati, al contempo l'equilibrio delle occorrenze dei codici "Competenza" e "Conoscenza" potrebbe esporre al rischio di un'interpretazione del nuovo insegnamento come "un altro contenuto che si affastella nel bagaglio scolastico ma non costruisce cultura e senso civico" (Cogliati Dezza, 2021, p. 118).

2 L'11 settembre 2019 il Consiglio superiore della pubblica istruzione (CSPI) ha espresso all'unanimità parere negativo alla sperimentazione a partire dall'a.s. 2019-20.

### 3.3 Il lavoro sui temi

Nel pianificare il terzo e quarto step dell'analisi tematica (generazione dei temi iniziali, revisione, definizione e denominazione dei temi) si è scelto di fare ricorso ad un approccio totalmente *theory-driven* e di mettere in connessione i codici generati nella prima fase con il quadro delle competenze proposto dal Consiglio d'Europa (2016) (Fig. 2) a partire dalle parole chiave utilizzate per definire le competenze specifiche di ogni ambito.

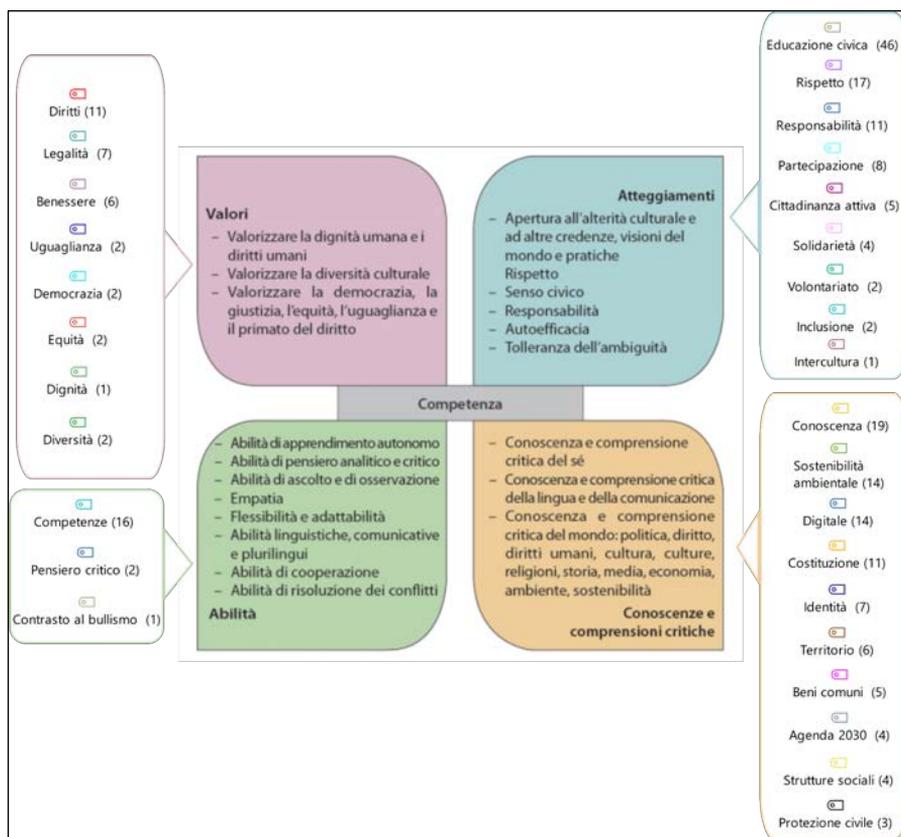


Fig. 2 La distribuzione dei codici nel modello delle competenze per una cultura della democrazia (Consiglio d'Europa, 2016).

Nella fase successiva si sono applicate misurazioni di tipo statistico ai temi individuati e contenenti i codici iniziali, in modo da poter avere una restituzione chiara di quale fosse l'area di maggiore allineamento della legge con il modello delle competenze del Consiglio d'Europa (2016) e in modo da poter dare risposta alla seconda domanda di ricerca. Come si evince dal grafico che segue (Fig. 3), gli ambiti maggiormente toccati dalla legge e allegati sono quello degli "Atteggiamenti" e quello delle "Conoscenze e comprensioni critiche".

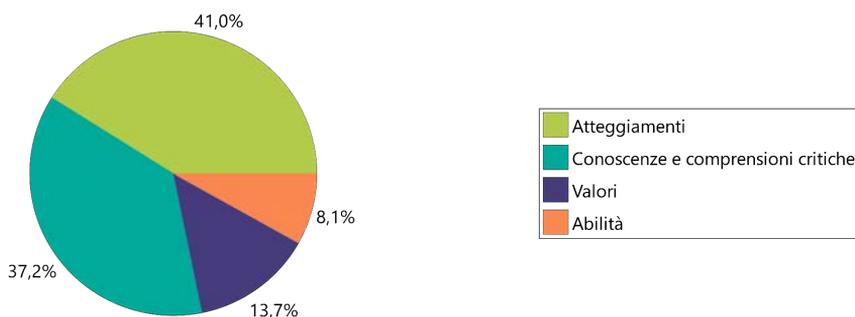


Fig.3 Le frequenze dei temi afferibili ai quattro ambiti del modello europeo

#### 4. Analisi dell'ambito "Valori"

In una successiva fase di analisi è stata approfondita l'analisi dell'ambito "Valori" del modello delle competenze definito dal Consiglio d'Europa (2016), in quanto ad esso sono associati i codici maggiormente riconducibili al tema dell'equità sociale. I codici precedentemente identificati sono stati riletti alla luce delle diverse accezioni di alcuni termini e analizzati in dettaglio in riferimento alla letteratura sui diversi temi.

Le tabelle che seguono riportano le accezioni delle diverse parole chiave nei segmenti codificati.

Diritti
Nella legge il termine compare 4 volte in riferimento a:
– il rispetto dei "diritti e doveri" (Art. 1)
– il diritto alla salute e al benessere della persona (Art. 1)
– lo studio dei diritti e degli istituti di partecipazione (Art. 4, 2)
– l'istituzione della Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale (Art. 5)
Negli allegati compare 7 volte in riferimento a:
– la Dichiarazione Universale dei diritti umani
– i diritti inalienabili
– l'esercitare i propri diritti politici;
– la Costituzione come "criterio per identificare i diritti";
– l'avere consapevolezza di diritti e doveri (obiettivo);
– diritto a essere informati sui rischi dell'ambiente digitale
– diritto del lavoro.

Tab. 2 Il termine Diritti

Il tema dell'esercizio e dell'accesso ai diritti è intrinseco al concetto stesso di cittadinanza e strettamente connesso a quello che Hannah Arendt (1999) ha definito "paradosso" dei diritti umani, nel momento in cui la perdita dei diritti nazionali equivale alla perdita della cittadinanza e con essa del diritto all'azione e all'opinione. La loro esercitabilità da parte di tutti i cittadini è sancita dall'articolo

3 della Costituzione italiana “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”.

Nel testo della legge 92/2019 vengono menzionati nella locuzione “diritti e doveri”, in relazione all’obiettivo del rispetto degli stessi e si fa riferimento puntuale solo al diritto alla salute (Principi, Art. 2) e al lavoro (All. A).

Interessante la menzione, seppur riferita solamente allo “studio”, dei diritti e degli istituti di partecipazione che risulta riferibile a un’idea di cittadinanza attiva.

Al testo della Costituzione si demanda nelle linee guida come “criterio per identificare i diritti” e una seconda cornice di riferimento è data dalla Dichiarazione universale dei diritti umani. Vi sono inoltre menzioni puntuali dei diritti politici, del diritto al lavoro e alla salute.

Si ritrova anche un collegamento con quelli che Bobbio ha definito diritti “di terza e quarta generazione” (1990), con il diritto a essere informati, citato in connessione con i rischi dell’ambiente digitale.

Legalità
Nella legge il termine compare 3 volte in riferimento a:
– la promozione dei principi di legalità (Art. 1,2);
– la tematica dell’educazione alla legalità e al contrasto delle mafie, in riferimento alle competenze e agli obiettivi d’apprendimento (Art. 3);
– come valore sancito dalla Costituzione (Art. 4).
Negli allegati compare 4 volte in riferimento a:
– l’educazione alla legalità (negli aspetti contenutistici) (2 volte)
– concetti di legalità, di rispetto delle leggi e delle regole comuni (negli aspetti contenutistici)
– il principio di legalità come traguardo da perseguire al termine del secondo ciclo.

**Tab. 3 Il termine Legalità**

Il termine “Legalità” viene inserito nella cornice del dettato costituzionale e si sostanzia da un lato nel rispetto della legge e delle regole, e dall’altro nel contrasto all’illegalità, declinata in particolare in riferimento alle mafie. Non sembra esplicitato il legame tra legalità e diritti umani, quella fondamentale necessità “di legalizzazione e giuridificazione delle rivendicazioni di diritti degli esseri umani” (Benhabib, 2008, p. 23).

Benessere
Nella legge il termine compare 3 volte in riferimento a:
– i principi, come diritto al benessere (Art. 1,2);
– gli obiettivi, come promozione dell’educazione al benessere (Art. 3,2)
– i rischi per il benessere fisico e psicologico nell’ambiente digitale (Art. 5,2) (2 volte)
Negli allegati compare 3 volte in riferimento a:
– i diritti fondamentali delle persone “primi fra tutti la salute, il benessere psicofisico” (negli obiettivi dell’Agenda 2030 riassunti al punto 2. Sviluppo Sostenibile);
– i campi d’esperienza della scuola dell’infanzia che possono concorrere allo “sviluppo del benessere”;
– la ridefinizione del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo (All. C) che deve arrivare a “comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale”.

**Tab. 4 Il termine Benessere**

L'attenzione al benessere è di stringente attualità nella situazione post-pandemica, e non a caso viene spesso accompagnato dalla specifica "psicofisico". Significativo anche il riferimento al benessere "sociale", seppur solo nei traguardi per la secondaria. Già dalla Comunicazione al Parlamento Europeo del 2007, *Improving the Quality of Teacher Education*<sup>3</sup>, il concetto di benessere era stato messo in relazione ai dati sull'abbandono scolastico, sottolineando come "gli sforzi del corpo insegnante dovrebbero essere sostenuti dal continuo sviluppo professionale e da una buona cooperazione con i genitori, i servizi per il benessere degli studenti e la comunità più ampia" (p. 3). È proprio questa cooperazione che può concorrere a promuovere "relazioni sociali impregnate sulla fiducia, sul senso d'appartenenza, sulla condivisione di obiettivi e prospettive, sulla reciprocità degli scambi che creano e nutrono opportunità e benefici per coloro che vi sono coinvolti e per la comunità più in generale" (Galeotti, 2019, p. 151).

Facendosi carico dell'eredità culturale del territorio in cui vivono, i cittadini si trasformano "da fruitori del bene ad attivatori di processi di generazione del valore sociale" realizzando il loro diritto di cittadinanza e partecipando in modo attivo e costruttivo al benessere comune (ivi, pp. 153-155).

Uguaglianza
Negli allegati compare 2 volte in riferimento a:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'uguaglianza tra soggetti (negli obiettivi dell'Agenda 2030 riassunti al punto 2. Sviluppo Sostenibile);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- la necessità di acquisire consapevolezza relativamente al principio dell'uguaglianza, nella ridefinizione del Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (All. B)</li> </ul>

**Tab. 6 Il termine Uguaglianza**

Una prima evidenza è la scarsa ricorrenza del termine "Uguaglianza" fortemente correlato al tema dell'equità (entrambi presenti solo negli allegati), nonostante la menzione nel profilo delle competenze dell'uguaglianza come uno dei pilastri, insieme alla solidarietà e al rispetto, che "sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile".

Equità
Negli allegati compare due volte, entrambe nella ridefinizione del Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (All. B) in riferimento a:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- la costruzione di un futuro equo e sostenibile;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- lo sviluppo equo e sostenibile.</li> </ul>

**Tab. 7 Il termine Equità**

Pur considerando che il riferimento valoriale alla Costituzione possa essere la ragione della scarsa ricorrenza del codice uguaglianza, resta il dubbio che la lo-

3 <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/improving-quality-teacher-education>

cuzione “equo e sostenibile” sia qui utilizzata come consuetudine piuttosto che in un’ottica di problematizzazione del “peso” dell’uguaglianza nel promuovere l’equità<sup>4</sup>.

Il rimando alla Carta costituzionale può valere parimenti a commento della scarsa ricorrenza del codice Democrazia, dando per scontato che l’educazione alla cittadinanza presupponga una cornice democratica.

Democrazia
Negli allegati compare 2 volte, entrambe nella ridefinizione del Profilo delle competenze a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (All. C) in riferimento a:
– la consapevolezza delle regole della vita democratica;
– l’esercizio della cittadinanza digitale in coerenza con i valori della vita democratica.

**Tab. 8 Il termine Democrazia**

Diversità
Nella legge il termine compare 1 volta in riferimento a:
– la diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali (Art. 5).
Negli allegati compare 1 volta in riferimento a:
– il rispetto della diversità, nella ridefinizione del Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (All. B).

**Tab. 9 Il termine Diversità**

Nella Legge vi è un riferimento alla diversità culturale solo nell’ambito digitale e non si trova nessuna menzione all’educazione interculturale (Losito, 2021, p. 198), quando già la *Raccomandazione sulle competenze-chiave per l’apprendimento permanente* (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, C 189/1, 4 giugno 2018) aveva individuato come le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze-chiave e sottolineato la necessità di promuovere consapevolezza della ricchezza intrinseca alla diversità culturale.

Infine il codice Dignità compare anch’esso una sola volta in riferimento al lavoro, per cui si rimanda il commento al codice diritti.

Dignità
Negli allegati compare 1 volta in riferimento a:
– il lavoro dignitoso, tra i diritti fondamentali delle persone, negli aspetti contenutistici e metodologici dell’ambito dello Sviluppo sostenibile

**Tab. 10 Il termine Dignità**

4 Per un approfondimento sul nesso tra uguaglianza ed equità si veda Corsini (2011) e in relazione al tema della giustizia si rimanda a Bobbio: “Volendo coniugare i due valori supremi del vivere civile, l’espressione più corretta è “libertà e giustizia” anziché “libertà ed uguaglianza”, dal momento che l’uguaglianza non è di per se stessa un valore ma è tale soltanto in quanto sia una condizione necessaria, se pur non sufficiente, di quell’armonia del tutto, di quell’ordine delle parti, di quell’equilibrio interno di un sistema che merita il nome di “giusto” (Voce “Libertà”, in Enciclopedia Treccani).

Per rispondere alla terza domanda di ricerca in merito alla funzione dell'Educazione civica come contrasto alla disuguaglianza sociale si possono prendere in considerazione diversi fattori. La scarsa frequenza totale (13,7%) del tema "Valori" e delle occorrenze dei singoli codici a esso riferibili (Tab. 2-10) mostra come la legge sia maggiormente focalizzata su altri temi. Questa marginalità ha comportato una difficoltà nell'analisi in stretta aderenza al testo e talvolta ha esposto al rischio di sovrainterpretazione.

## 5. Considerazioni conclusive e futuri sviluppi

Muovendo dall'assunto che l'insegnamento dell'Educazione civica debba fondarsi sul riconoscimento de "l'importanza di una educazione alla responsabilità e alla partecipazione accanto a quella della cultura dei diritti" (Perla, 2021, p. 230), nell'analisi della legge e degli allegati i primi due aspetti restano sullo sfondo, lasciando "l'impressione che la legge vada stretta all'educazione alla cittadinanza" (Cogliati Dezza, 2021, p. 118).

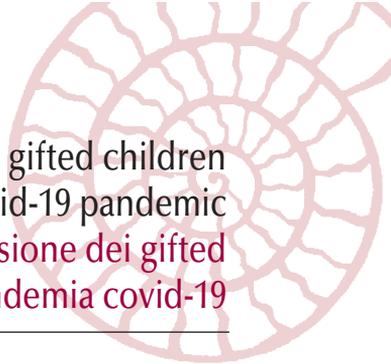
Un altro tema fondamentale che appare sottostimato è quello della relazione con il territorio, interlocutore primario per la costruzione di percorsi educativi partecipativi ed equi (Dewey, 1938). A questo proposito Cogliati Dezza sottolinea come i patti educativi di comunità rappresentino una soluzione inclusiva non solo "per le situazioni emergenziali di povertà educativa e di abbandono della scuola" e possano essere il modo "per garantire a tutte e tutti le stesse opportunità educative e di cittadinanza, senza lasciare indietro nessuno." (2021, p.118).

Infine, lo scarto tra le indicazioni ministeriali e la pratica educativa, che interessa in particolare l'ambito dell'Educazione civica (Damiani & Agrusti, 2021, p. 152), rende auspicabile una ricognizione delle esperienze sul campo che abbiano coinvolto tutti gli attori, insegnanti, alunni, famiglie e istituzioni per dar conto di quanto avviene nei territori. Per questa ragione si è già avviata una fase successiva della ricerca qui presentata che si sostanzia in una analisi sistematica della letteratura concentrata sulle ricerche empiriche al fine di approfondire questi aspetti nella pratica educativa.

## Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1999). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Audigier, F. (2002). Concetti di base e competenze-chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città*, 1, 156-182.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Balibar, É. (2012). *Cittadinanza*. Bollati Boringhieri.
- Benhabib S. (2008). *Cittadini globali. Cosmopolitismo e democrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Benvenuto, G. (a cura di) (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Brusa, A. (2019). Del pasticcio dell'Educazione civica e dei suoi legami ambigui con la storia. *Historia Ludens*, 17.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano. FrancoAngeli.
- Cogliati Dezza, V. (2021). Crisi ecologica e futuro negato. Disuguaglianze di cittadinanza. *Scuola democratica*, 12(speciale), 107-119.
- Consiglio d'Europa (2016). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*. Sesto S. Giovanni (MI): Sintesi.

- Corsini, C. (2011). Equità e valutazione delle disuguaglianze, in Benvenuto G. (a cura di), *La scuola diseguale* (pp. 159-176). Roma: Anicia
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Newbury Park, (CA): Sage.
- Damiani, V., & Agrusti, G. (2021). Rilevare dati di contesto nell'educazione civica e alla cittadinanza. Il questionario per gli insegnanti nelle indagini IEA. *RICERCA e DIDATTICA*, 9, 152-160.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (ed. or. 1938). Milano: Raffaello Cortina.
- Galeotti, G. (2019). La salvaguardia dell'eredità culturale che genera valore sociale. Collaborazione ed educazione attraverso il patrimonio culturale per il benessere della comunità, in G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, & V. Zucchi (Eds.), *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 148-158). Pisa: Pacini.
- Gizzi, M. C., & Rädiker, S. (Eds.) (2021). *The Practice of Qualitative Data Analysis: Research Examples Using MAXQDA*. BoD-Books on Demand.
- Gross, B. (2021). Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza. *PEDAGOGIA OGGI*, 19(2), 071-078.
- Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola democratica*, 12(speciale), 189-201.
- Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- 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*, 16(36), 76-92.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Perla, L. (2020). L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e "prove tecniche" di curricolo. *Nuova Secondaria*, XXXVII(10), 222-238.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini, M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola democratica*, 12(speciale), 233-242.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>
- Sicurello, R. (2021). L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(2), 273-288.
- Ulivieri, S. (2018). Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali, in S. Ulivieri(a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 13-22). Lecce: PensaMultimedia.
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9.



# Sustainable education to promote inclusion in gifted children throughout socialization, after covid-19 pandemic

## L'educazione sostenibile per la promozione dell'inclusione dei gifted children attraverso la socializzazione, dopo la pandemia covid-19

---

Martina Brazzolotto

Rete Nazionale di scuole "TalentInclusivi" – [martina.brazzolotto@scuolecampodarsego.edu.it](mailto:martina.brazzolotto@scuolecampodarsego.edu.it)

---

### ABSTRACT

Sustainable education promotes certain values such as: equity, respect, tolerance and inclusion, ideals that develop through social interactions. Our study investigated socialization in gifted children, after the covid-19 pandemic, to understand if some values of sustainable education are transmitted and if the presence or lack of such values can affect school and social inclusion. If before the pandemic the socialization of gifted children was compromised mainly due to their asynchronous development (Columbus group, 1991; Cross, 2015;), during the pandemic socialization was penalized by isolation, the decrease in interactions and the conflict experienced in the family (Aboud, 2021; Türksoy & Karabulut, 2020). In our small study, we created an online questionnaire based on some items from the ICF-CY (2007), that it was compiled by 21 parents of gifted children. The results show that gifted children, after the pandemic, struggle to express emotions; furthermore, there would be a renewed tendency towards isolation during conflict management; constant derision by peers for the special interests of the gifted. Values such as respect, acceptance of the unexpected and self-awareness of excesses would be in line with sustainable education. The implications for teaching are discussed in the article.

L'educazione sostenibile promuove alcuni valori quali: equità, rispetto, tolleranza e inclusione, ideali che si sviluppano attraverso le interazioni sociali. Il nostro studio ha indagato la socializzazione nei gifted children, dopo la pandemia di covid-19, per capire se vengono trasmessi alcuni valori dell'educazione sostenibile e se la presenza o la mancanza di tali valori possa influire sull'inclusione scolastica e sociale. Se prima della pandemia la socializzazione dei gifted children era compromessa prevalentemente a causa del loro sviluppo asincrono (Columbus Group, 1991; Cross, 2015;), durante la pandemia essa è stata penalizzata dall'isolamento, dalla diminuzione delle interazioni e dal conflitto vissuto in famiglia (Aboud, 2021; Türksoy & Karabulut, 2020). Nel nostro piccolo studio abbiamo creato un questionario online sulla base di alcuni item dell'ICF-CY (2007); esso è stato compilato da 21 genitori di bambini gifted. Dai risultati emerge che i gifted children, dopo la pandemia, faticano a esprimere le emozioni; inoltre, ci sarebbe una rinnovata tendenza all'isolamento durante la gestione del conflitto; continue derisioni da

parte dei pari per gli interessi particolari dei gifted. I valori quali il rispetto, l'accettazione dell'inaspettato e l'autoconsapevolezza degli eccessi sarebbero in linea con l'educazione sostenibile. Le implicazioni per la didattica sono oggetto di discussione nel presente articolo.

#### KEYWORDS

inclusion; gifted children; socialization; pandemic.  
inclusione; gifted children; socializzazione; pandemia.

## Introduzione

La plusdotazione (giftedness) è un costrutto complesso che coniuga sia aspetti cognitivi (per esempio, le elevate abilità nel ragionamento, una straordinaria memoria, un lessico molto sviluppato, la creatività), sia tratti personali (come, per esempio, la modalità di gestire l'ansia, le strategie utilizzate per apprendere, il controllo sulle aspettative, la motivazione), sia condizioni ambientali (un esempio è il clima di famiglia) (vedi il Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento di Gagné, 2004 e il Modello di Monaco di Heller, 2005).

Nonostante gli individui vengano identificati come gifted prevalentemente sulla base del punteggio del Quoziente Intellettivo (Q.I.), essi costituirebbero una categoria con dei profili molto eterogenei: infatti, Neihart e Betts (2010) ritengono che sia dannoso riunire gli alunni con plusdotazione esclusivamente sulla base del loro Q.I., in quanto gli insegnanti potrebbero pensare che tutti loro rispecchino la medesima fotografia, di alunno brillante, geniale. Invece non è così: Neihart e Betts (2010) sostengono che ci siano sei diversi profili (di successo, creativo, sotterraneo, a rischio, doppiamente eccezionale, autonomo) e ciascuno avrebbe dei bisogni specifici che dovrebbero essere considerati sia in famiglia, sia a scuola.

L'eterogeneità presente nella categoria dei gifted children riguarda anche le diverse modalità di percepire la realtà. Secondo Dabrowski e il suo allievo Piechowski, gli individui gifted sarebbero "destinati" ad avere una maggiore sensibilità in diverse aree; gli studiosi connotano le ipereccitabilità (overexcitabilities) come delle elevate sensibilità che portano a "ingigantire" sia i vissuti interiori, sia le reazioni per risolvere dei problemi, attraverso atteggiamenti "esagerati" nel reagire agli eventi (positivi o negativi) che offre la vita (Dabrowski & Piechowski, 1977).

Sebbene alcuni studiosi (Neihart & Betts, 2010; Dabrowski & Piechowski, 1977) dimostrano la presenza di diverse forme di eterogeneità nel gruppo dei gifted children, secondo il Columbus Group<sup>1</sup>, invece, la plusdotazione sarebbe conno-

1 Era l'estate del 1991 quando un gruppo di studiosi americani (psicologi ed educatori) si riunì a casa di Stephanie S. Jolan a Columbus (capitale dello stato Ohio), per discutere e definire la plusdotazione sulla base dello sviluppo asincrono. Come il viaggio di Cristoforo Colombo era orientato verso il "nuovo mondo", così gli studiosi del gruppo decisero di intraprendere la missione di scoprire "il nuovo mondo della plusdotazione", andando oltre il Q.I. e considerando maggiormente lo sviluppo emotivo. Un'altra coincidenza, che spinse gli studiosi a identificarsi nel Columbus Group, è che nel 1992 è stata scritta la prima pubblicazione contenente le loro idee, proprio 500 anni dopo la scoperta dell'America da parte di Cristoforo Colombo (Jolan, 2017).

tata da una caratteristica dominante, ossia l'asincronia tra le carenti capacità nel gestire le emozioni e le elevate capacità cognitive (Silverman, 2013).

La socializzazione, dunque, sarebbe compromessa quando il bambino gifted riflette le caratteristiche di un determinato profilo, come quello creativo o a rischio (Neihart & Betts, 2010), oppure quando manifesta un'ipereccitabilità emotiva (Dabrowski & Piechowski, 1977), oppure "a priori", in quanto gifted, a causa della presenza di uno sviluppo asincrono (Columbus Group, 1991).

Nonostante i gifted children continuerebbero a essere percepiti, erroneamente, come bambini geniali (Zanetti, 2017), non bisognosi di attenzioni e cure da parte degli adulti, in quanto si crede che la loro elevata intelligenza sia sufficiente per favorire una crescita globale in autonomia, gli studi sopra elencati dimostrano la necessità di approfondire gli aspetti della socializzazione nella popolazione indagata. Considerato che tale pregiudizio, che ricorre tra alcuni insegnanti e alcuni genitori, rallenterebbe i processi di inclusione (Brazzolotto, 2020) e lo sviluppo delle abilità sociali; pertanto, crediamo che sia importante capire come avvenga la socializzazione nei gifted children per promuovere la loro partecipazione attiva nella società.

## 1. L'educazione sostenibile

Nonostante l'aggettivo "sostenibile" quando affiancato ad alcuni sostantivi, come "energia" o "sviluppo", assuma il significato di "salvaguardia delle risorse ambientali"<sup>2</sup>, esso riflette diverse sfumature quando è riferito all'educazione. L'educazione sostenibile si distinguerebbe dall'educazione alla sostenibilità (Farné, 2018) proprio perché quest'ultima promuove il rispetto per l'ambiente; mentre l'educazione sostenibile favorisce il benessere come diritto di tutti, privilegiando un'idea di scuola (e di società) come ecosistema da conservare e migliorare nel tempo.

L'educazione sostenibile si basa sul *principio di educabilità* che sancisce il diritto di ogni bambino e bambina di essere incluso nel percorso di formazione per divenire un cittadino attivo, grazie alle opportunità che provengono dal contesto e per offrire il proprio contributo per salvaguardare il pianeta Terra e i suoi abitanti (Grange, 2018). Per promuovere la sostenibilità è necessario supportare l'educazione partecipativa, così da permettere ad ogni apprendente l'acquisizione di nuove conoscenze, competenze sociali e il consolidamento di un pensiero critico attento alla complessità e ai molteplici punti di vista, favorendo l'attitudine a porsi domande, superando le differenze gerarchiche tra chi sa e chi non sa (Camino, 2011). In accordo con Ellerani (2014), è fondamentale sostenere la formazione di «capacità di discorso critico, pensiero creativo, coinvolgimento nell'apprendimento, di impegno verso un sentire democratico» (p.135) affinché ogni individuo possa sentirsi parte di una comunità democratica e inclusiva.

Nel quarto obiettivo dell'Agenda ONU 2030 si fa appello a un'educazione equa, inclusiva, basata sulla dignità di ognuno, sulla giustizia sociale e sulla responsabilità condivisa, indispensabile per promuovere pace, tolleranza, l'occupazione e ridurre la povertà (UNESCO, 2015). L'educazione sostenibile, dunque, è intesa come un'educazione di qualità che equipaggia le donne e gli uomini degli strumenti per affrontare la complessità delle società attuali (De Blasis, 2021) e superare i problemi futuri, attualmente inimmaginabili.

2 Vedi definizione di "sostenibile" su enciclopedia Treccani <https://www.treccani.it/vocabolario/sostenibile/> [data ultima consultazione 29/09/2021].

Secondo Albarea (2018), la sostenibilità agisce nell'intervento formativo quando c'è una consapevolezza dei propri limiti, intesi come potenzialità, sui quali si riflette e si agisce attraverso l'integrazione di aspettative personali e contesti di riferimento; in questo senso, la sostenibilità può essere focalizzata sulle relazioni interpersonali.

Uno stile educativo orientato alla sostenibilità e alla creatività sarebbe composto da (Albarea, 2018):

- la gentilezza, intesa come: cortesia, disponibilità e comprensione verso l'altro;
- il livello soglia che promuove l'autoconsapevolezza degli eccessi;
- il dialogo interiore che scaturisce riflessione profonda sulle proprie azioni;
- la curiosità epistemologica, concepita come amore per la conoscenza e apertura verso prospettive poliedriche del sapere;
- la militanza, come esperienza che ognuno vive quando è complementare "all'altro", attraverso una continua e costante interazione che porta a formare una comunità;
- l'ilarità dovuta all'assurdo e all'inattualità (Bertin, 1977), intesa come accettazione dell'imprevisto come inaspettato, ma formativo.

La socializzazione ha quindi una funzione chiave nella promozione della sostenibilità: attraverso le relazioni sociali è possibile «veicolare valori quali cooperazione e solidarietà, attraverso un'educazione eticamente orientata per sostenere dignità ed uguaglianza» (Fiorucci, 2019, p.13) di *tutti*, indipendentemente dalla categoria di appartenenza.

## 2. La socializzazione nei gifted children

Indipendentemente dalla pandemia, i gifted children (bambini con plusdotazione) manifesterebbero delle difficoltà nella socializzazione. A partire dalle osservazioni di Hollingworth (1931), Terrassier (1985), Dabrowski (1964), i *gifted children* sono stati considerati come bambini con bisogni educativi speciali, in modo particolare per quanto riguarda la gestione delle emozioni e la socializzazione. Il loro sviluppo asincrono (Silverman, 2013), ossia la forte discrepanza tra lo sviluppo cognitivo e quello emotivo, comprometterebbe la relazione con i pari. Tuttavia, non possiamo sostenere che *tutti* i *gifted children* siano emotivamente immaturi, anche se sembra che il disagio nella socializzazione aumenti con il livello di Quoziente Intellettivo (Q.I.) (Cross, 2015).

La letteratura riguardante le abilità sociali nei bambini gifted si divide in due filoni. Da una parte troviamo ricerche a sostegno dell'idea che gli individui gifted dimostrino abilità sociali meno sviluppate dei loro coetanei, divario che si protrae fino alla loro adolescenza ed età adulta, creando particolari problemi a livello di interazioni sociali e controllo delle proprie emozioni. Dall'altra parte, invece, ci sono ricerche a sostegno di una visione più positiva delle abilità sociali nei gifted children; infatti, si è riscontrato che persone gifted possono avere competenze sociali più sviluppate della media, dimostrando minori episodi di depressione o crisi d'ansia (França-Freitas, Prette, & Prette, 2014).

La socializzazione si sviluppa attraverso le abilità sociali che sono l'insieme di comportamenti attuati dai singoli individui, che prevedono la qualità della loro vita futura, in termini di capacità di instaurare relazioni e di entrare in comunicazione con altre persone. Tra queste competenze sono inclusi: il grado di accetta-

zione da parte dei pari, il grado di efficacia con cui vengono espresse le emozioni e con cui vengono recepite quelle altrui; il livello di comunicazione e il grado di capacità di controllare le proprie reazioni e gestire gli eventi generatori di stress (Gresham & Elliott, 1987).

I gifted children spesso esprimono una sensazione di frustrazione maggiore rispetto alla media: l'aver un'intelligenza superiore a quella dei propri coetanei aumenta un senso di monotonia durante le lezioni che può portare ad esprimere questo tedio con azioni aggressive o interrompendo spesso le lezioni. Il bisogno costante di perfezionismo in tutto quello che fanno, alimentato, in alcuni casi, anche dalle alte aspettative dei genitori, può aumentare il loro livello di ansia generale (Murdock- Smith, 2013) e ripercuotersi nella socializzazione.

In aggiunta alle difficoltà comportamentali, i bambini gifted si percepiscono spesso diversi dai propri coetanei, con i quali non riescono a ingaggiare relazioni positive e per questo tendono a instaurare relazioni con individui più grandi, adeguando di conseguenza gli stili di socializzazione. Questo mette in luce un aspetto del loro sviluppo, che prende il nome di sviluppo asincrono, ovvero un fenomeno che si verifica in quei bambini che dimostrano abilità intellettive più sviluppate rispetto ai loro coetanei, ma, nel contempo, capacità di gestire le emozioni inferiori ai pari di età (Zanetti, 2017). La disarmonia evolutiva potrebbe creare in loro sentimenti di diversità rispetto ai coetanei, sentimenti che si amplificano quando entrano in adolescenza.

In una ricerca americana (Cross, 2015) è emerso che durante gli anni trascorsi alla scuola primaria, coloro che conseguono ottimi risultati scolastici sono visti in un'ottica positiva e di rispetto, vengono cercati dai coetanei e il successo risulta essere un tratto positivo e incoraggiante per le relazioni tra i pari. Il panorama, però, cambia con l'ingresso nelle scuole di secondo grado, quando si effettua un cambio di direzione: il successo scolastico è messo in secondo piano rispetto al successo sportivo. Durante questo cambio direzionale gli studenti con alti risultati cominciano a dover affrontare delle difficoltà nelle relazioni con i coetanei, dimostrando atteggiamenti più propensi all'introversione e in alcuni casi la difficoltà di relazionarsi con i compagni di classe potrebbe portarli a nascondere i loro successi per non sentirsi diversi dai pari, causando in loro un senso di inadeguatezza e frustrazione (Cross, 2015).

Richiamando quanto detto prima, non *tutti* i bambini gifted hanno le stesse abilità sociali, alcuni mostrano competenze più sviluppate, alcuni in linea e altri insufficienti rispetto ai loro coetanei. La differenza è dovuta in primo luogo, come detto in precedenza, dall'influenza familiare e dal clima di classe. Tuttavia, la mancanza di autoregolazione nei figli *gifted* e le scarse abilità sociali (Cross, 2015) potrebbero alterare il clima di famiglia, peggiorando le relazioni tra figli e genitori e tra i fratelli, causando maggiore stress nei genitori (Renati, Bonfiglio & Pfeiffer, 2016) e con ripercussioni anche nella socializzazione con i pari, sia nel contesto scolastico sia extrascolastico.

## 2.1 Gifted children e pandemia

L'analisi della letteratura scientifica non ci permette di ampliare molto l'argomentazione in merito alla socializzazione dei gifted children dopo la pandemia. Tuttavia, risulta interessante esaminare alcune fonti che mettono in luce delle difficoltà che si sono verificate durante la pandemia e che hanno avuto un risvolto negativo nella socializzazione dei gifted.

Morse (2021) sostiene che i gifted essendo più fragili da un punto di vista emotivo, rispetto ai pari di età, non sarebbero stati in grado di gestire l'opprimente e imprevedibile flusso di informazioni derivato dalla gestione della pandemia.

Durante la pandemia, la maggior parte dei gifted students in tutto il mondo è stata costretta a rimanere a casa, usufruendo esclusivamente della didattica a distanza. Degli studi precedenti alla pandemia mettono in evidenza punti di forza e limiti della didattica a distanza, in merito alla socializzazione. Potts (2019) sostiene che gli studenti gifted interagiscono dimostrando i loro talenti anche nella modalità online; tuttavia, sarebbe carente l'utilizzo del canale cinestetico, ostacolando così la partecipazione (Gallagher, 2011).

I risultati di uno studio (Aboud, 2021) dimostrano che la chiusura delle scuole e l'isolamento ha favorito il conflitto nelle famiglie dove era presente un bambino gifted: le modalità di apprendimento sono cambiate; le routine sono state rivoluzionate; è aumentato il senso di inefficacia che ha causato disordine del sonno, depressione, frustrazione e perdita della motivazione. Nel medesimo studio (Aboud, 2021), i genitori hanno dichiarato una forte preoccupazione per la carenza delle interazioni sociali durante la didattica a distanza, sia tra insegnanti e studenti, sia tra studenti, testimoniando così le rare opportunità di interagire durante le lezioni online.

Secondo le interviste condotte a 29 genitori di gifted children, i figli sarebbero regrediti nella gestione delle emozioni durante la pandemia, anche se alcuni genitori hanno colto la pandemia come un'occasione per insegnare ai figli come affrontare le difficoltà della vita. La socializzazione, secondo gli intervistati, sarebbe stata compromessa da una carenza di comunicazione con i pari e un aumento della dipendenza alle tecnologie (Türksoy & Karabulut, 2020).

### 3. La ricerca

In questo piccolo studio, condotto tra giugno e luglio 2021, abbiamo indagato come avviene la socializzazione in presenza nei *gifted children*, dopo la pandemia da covid-19, con lo scopo di riflettere se essa si basi sui valori promossi dall'educazione sostenibile e se c'è un risvolto sull'inclusione dei gifted children. Gli obiettivi erano: a) raccogliere le percezioni dei genitori sulla socializzazione per riflettere se e quali valori vengono promossi tra quelli propri dell'educazione sostenibile; b) capire se le modalità di socializzazione dei gifted children ostacolano l'inclusione nel contesto scolastico. Per raggiungere gli obiettivi abbiamo coinvolto i genitori di bambini e ragazzi gifted attraverso l'utilizzo di un questionario online, appositamente creato.

Il metodo di ricerca si basa su un approccio integrato (Saukko, 2005), infatti le risposte dei genitori sono state analizzate sia attraverso una interpretazione dettata dai codici dell'ICF-CY, sia facendo una misurazione (quante volte il medesimo concetto si ripete tra il gruppo di genitori). Tuttavia, nella ricerca predomina un disegno di tipo qualitativo, in quanto lo scopo è idiografico, ossia studiare il singolo piuttosto che una legge (Coggi, 2005); inoltre, spicca una modalità induttiva: dall'osservazione delle realtà si ricavano delle interpretazioni plurime, legittimando la necessità di avvalersi di tecniche diverse che favoriscono la conoscenza delle relazioni tra i soggetti in contesti educativi informali, non formali e formali (Semeraro, 2011).

### 3.1 I partecipanti

I partecipanti hanno aderito su base volontaria<sup>3</sup>. Il campione è costituito da 11 genitori di 11 bambini della scuola primaria e 10 genitori di 10 ragazzi della scuola secondaria, per un totale di 21 genitori. Il range d'età dei bambini della scuola primaria è dagli 8 agli 11 anni, con un'età media di 9 anni; mentre il range di età dei ragazzi della scuola secondaria è compreso tra gli 11 e i 15 anni, con un'età media di 12.5. Tutti i genitori che hanno partecipato avevano figli *gifted* maschi. Sappiamo che tutti i genitori avevano il figlio con plusdotazione, in quanto è stato chiesto loro in una domanda del questionario di specificare il possesso o meno di una valutazione clinica di plusdotazione.

### 3.2 Costruzione del questionario

La ricerca di uno strumento già validato o sperimentato per indagare la socializzazione non ha avuto successo, considerato anche il criterio della gratuità, in quanto lo studio è stato svolto su base volontaria, senza poter usufruire di nessun finanziamento.

Lo strumento ABAS-II (*Adaptive Behaviour Assessment System*) e la check list CBCL (*Child Behaviour CheckList*) abbiamo dovuto scartarli per il costo elevato e perché, secondo noi, davano poco spazio alla raccolta dei vissuti e delle percezioni; quindi, abbiamo cercato qualcosa di più flessibile e meno clinico. Così, abbiamo scoperto anche un altro questionario sulle abilità sociali realizzato dal Prof. Fabio Bocci (Università Roma Tre)<sup>4</sup>, strumento non utilizzabile, in quanto gli item riguardano nello specifico l'osservazione nel contesto scolastico e quindi più indirizzato agli insegnanti.

Uno strumento molto utile, che secondo noi poteva essere uno spunto per creare un questionario, era l'ICF-CY (2007). In linea con i nostri obiettivi di ricerca, ci siamo focalizzati sulla sezione "attività e partecipazione" e abbiamo selezionato il capitolo numero sette, sulle relazioni e interazioni interpersonali; successivamente abbiamo scelto gli item specifici sulle interazioni interpersonali semplici (d710) e complesse (d720) nell'età evolutiva (OMS, 2007, pp. 173- 175), per capire le interazioni a un livello base e un livello complesso. La selezione deriva dal fatto che le sezioni prevedono l'osservazione della gestione delle emozioni e, considerando che i *gifted* manifestano delle difficoltà nella socializzazione a causa di una mancata o scarsa gestione delle emozioni, abbiamo preferito focalizzare la raccolta dei dati considerando i rispettivi codici. Restrungendo il campo di indagine, abbiamo privilegiato due indicatori per indagare le interazioni interpersonali di base e due indicatori per capire le interazioni interpersonali complesse, nello specifico:

- d710 Rispetto e cordialità nelle relazioni (mostrare e rispondere a cure, simpatia, considerazione e stima, in un modo contestualmente e socialmente adeguato).
- d7103 Critiche nelle relazioni (fornire e rispondere a differenze di opinione o disaccordi impliciti o espliciti, in un modo contestualmente e socialmente adeguato).

3 Si ringrazia l'Associazione GATE-Italy per la preziosa collaborazione (<https://www.gateitaly.org/>), la tirocinante Sara Gasparato e l'insegnante Maria Manzi.

4 Il questionario è gratuito e disponibile in questo link <https://docplayer.it/14977366-Q-ras-questionario-di-rilevazione-delle-abilita-sociali.html>

- d7202 Regolare i comportamenti nelle interazioni (regolare le emozioni e gli impulsi, le aggressioni verbali e fisiche nelle interazioni con altri, in un modo contestualmente e socialmente adeguato).
- d7203 Interagire secondo le regole sociali (agire in maniera indipendente nelle interazioni sociali e aderire alle convenzioni sociali che governano il proprio ruolo, la propria posizione o altro status sociale nelle interazioni con gli altri).

Il questionario è stato creato usando un form di google moduli; esso è composto da una sezione anagrafica (dove veniva richiesta l'età del figlio, l'ultima classe frequentata, il possedere una valutazione di plusdotazione, la data della compilazione) e da undici domande, di cui nove aperte e due chiuse. Le domande aperte riguardano: il rispetto verso gli amici, il rispetto verso gli adulti, la stima verso gli altri, atteggiamenti dimostrati quando il figlio non va d'accordo con qualcuno, atteggiamenti dimostrati quando si arrabbia, se fa arrabbiare gli altri, e il rispetto delle regole. Le domande chiuse sono inerenti alla simpatia, con la richiesta di attribuire un punteggio da 1 a 5, e la presa in giro, con l'opzione "sì o no"; entrambe le domande chiuse prevedono una domanda aperta per giustificare la risposta.

#### 4. La socializzazione nei gifted children dopo la pandemia di covid-19

I dati, raccolti attraverso un questionario online, sono stati analizzati attraverso l'utilizzo di Excel. Di seguito si presentano i risultati suddivisi per i temi che sono stati utilizzati per formulare le domande del questionario.

##### 4.1 D7100: rispetto verso gli amici e verso gli adulti

I genitori dei bambini della scuola primaria hanno espresso che i loro figli rispettano gli amici (sì netto, 5 su 11), altri (4 su 11) hanno riportato un "sì, ma.." dove è emerso un miglioramento negli ultimi anni (prima c'era una tendenza all'isolamento), rispetto a: imposizione dei giochi preferiti; rispettare il proprio turno; autoisolamento, mediante lettura. Il rispetto verso gli adulti secondo i genitori è presente (per 9 su 11), mentre secondo due genitori "non sempre". Alcuni genitori hanno specificato che il rispetto avviene più con gli "altri adulti" e meno con loro genitori (3 genitori su 11). Il rispetto viene manifestato attraverso l'ascolto, la fiducia, oppure prendendosi del tempo per riflettere.

Le risposte dei 10 genitori dei ragazzi della scuola secondaria, in merito al rispetto verso gli amici, sono invece tutte positive: tutti i ragazzi dimostrano rispetto verso gli altri. Qualche genitore ha specificato che il proprio figlio diventa critico verso i compagni che vogliono far perdere tempo al professore per rallentare la lezione. Un'altra testimonianza mette in luce che alcune volte il figlio è poco rispettoso degli altri, in quanto tende a tenere dei monologhi, anche quando gli altri sono palesemente non interessati a quello che dice. Per quanto riguarda il rispetto verso gli adulti, le risposte sono tutte positive anche se si legge, in un caso, che il rispetto verrebbe meno a casa, piuttosto che in altri contesti. Un genitore ha precisato che il rispetto verso gli adulti viene a mancare solo quando c'è un abuso del ruolo dell'adulto verso il ragazzo.

## 4.2 D7100: simpatia

I genitori dei bambini della scuola primaria attribuiscono una media di 3.6 su 5 (dove il 5 è il punteggio massimo), in merito alla simpatia. Il punteggio 4 è stato attribuito da 7 genitori su 11; le giustificazioni sono: è gioioso, socievole, gli piace raccontare barzellette, manifesta ironia, sa essere sensibile, sta al gioco e non è permaloso. Il punteggio 3 su 5 è stato attribuito dai rimanenti 4 genitori, perché il bambino tende a isolarsi e fatica a esprimere verbalmente le proprie emozioni; oppure perché va in frustrazione in situazioni competitive.

La media del punteggio attribuita alla simpatia dei ragazzi della secondaria è di 3.5 su 5, con un range fra 2 e 5. Due genitori su 10 hanno attribuito 2: un genitore sostiene che suo figlio è poco simpatico perché non è attento all'interesse degli altri verso quello che dice e un altro sostiene che è un ragazzo schivo e "musone". Due genitori hanno attribuito il 3 come punteggio sostenendo che: 1. il figlio non capisce le battute e quando le capisce si offende; 2. perché è saccente con i compagni e gli insegnanti. Cinque genitori hanno attribuito il 4 come punteggio; essi sostengono che il loro figlio è simpatico perché fa battute pertinenti e intelligenti, è solare, sempre pronto al gioco, gli piace far ridere gli altri. Un solo genitore ha attribuito il punteggio massimo, sostenendo che il figlio è molto simpatico perché sdrammatizza con battute attraverso un'autoironia ed è molto empatico.

## 4.3 D7100: stima verso gli altri

Secondo i genitori dei bambini della scuola primaria, la stima avviene verso determinate figure, come per esempio il nonno o il maestro, perché figure autorevoli; oppure verso chi lo considera seriamente o verso chi ha interessi simili ai suoi. La disistima, invece, avviene verso le persone prepotenti o noiose, indipendentemente dal ruolo che ricoprono nella società.

Secondo i genitori dei gifted della secondaria, i loro figli stimano chi li tratta alla pari, "i bravi"; gli insegnanti, il padre e il nonno; alcuni astronauti; le persone colte; il professore di italiano perché sa sempre rispondere alle sue domande; la sorella.

## 4.4 D7103: atteggiamenti e comportamenti quando si manifesta il disaccordo

Nel caso in cui il bambino gifted non vada d'accordo con qualcuno le sue reazioni possono essere, nel gruppo della primaria: fare polemica, reagire con violenza, diventare prepotente (6 su 11). In altri casi, invece, il bambino gifted tende a ignorare e a isolarsi, oppure si calma leggendo (5 su 11).

Tra i genitori dei ragazzi della secondaria solo uno (su 10) ha dichiarato l'aggressività fisica che si manifesta quando il figlio non va d'accordo con qualcuno. Emerge un comportamento oppositivo-provocatorio con gli insegnanti; con i fratelli mediante ordini e ricatti. Sei genitori su 10 hanno dichiarato che quando il figlio si arrabbia con i compagni a scuola tende all'evitamento. Il ritiro dal gruppo, invece, si verifica quando il ragazzo si sente incompreso dai compagni.

## 4.5 D7103: la presa in giro

La presa in giro nel gruppo dei genitori dei bambini gifted della scuola primaria è espressa da 4 su 11. Nello specifico quando essa avviene a casa nasce dalle pro-

vocazioni dei fratelli; a scuola, invece, le prese in giro dipendono dall'aspetto fisico e da diversi interessi rispetto alla maggioranza degli amici. Interessante notare che 2 genitori su 11, che hanno dichiarato che il loro figlio non viene preso in giro, hanno ammesso che ciò avveniva negli anni precedenti a causa della volontà di intervenire spesso a scuola e perché considerato "secchione", oppure perché pronunciava malamente delle parole.

Tra i genitori dei ragazzi della scuola secondaria c'è una netta spaccatura: 5 genitori sostengono che il proprio figlio viene preso in giro e 5, invece, affermano il contrario. Le prese in giro riguarderebbero: aver sbagliato un calcolo alla lavagna oppure per non essere all'altezza in qualche sport; perché ha interessi diversi dal calcio o perché tende a precisare le cose che dicono i professori, anche correggendoli; per le sue rigidità; perché ragiona in modo diverso. Le derisioni derivano esclusivamente dai compagni di classe.

#### **4.6 D7202: gestione della rabbia**

Quando si arrabbiano i bambini gifted della scuola primaria urlano, lanciano le cose, diventano aggressivi (con pugni o calci), sbattono le porte (come testimoniato da 4 genitori su 11). In altri casi, il bambino stringe i pugni e si chiude in sé stesso, oppure si sfoga picchiando il cuscino, si allontana, piange e argomenta (7 su 11). Tutte le reazioni sono dovute alla frustrazione di non riuscire a fare qualcosa come avrebbe voluto, oppure credere di essere vittima di ingiustizie. I bambini gifted farebbero arrabbiare gli altri, in particolare i genitori, quando essi alzano la voce, non rispettano le regole, usano toni arroganti e irrispettosi, vogliono avere sempre ragione, sono insistenti; oppure a scuola, fanno arrabbiare gli insegnanti perché chiedono spesso di intervenire; oppure quando non sono al centro dell'attenzione; mentre, fanno arrabbiare i fratelli perché sono ritenuti arroganti e prepotenti; oppure perché saccenti, sia a casa sia a scuola; o per l'indifferenza rispetto alle richieste che ritengono noiose o inutili. Solo un genitore su 11 ha dichiarato che suo figlio non fa arrabbiare gli altri.

Nei ragazzi gifted della scuola secondaria la rabbia avviene quando non si sentono all'altezza del compito assegnato e si manifestano scatti d'ira; la rabbia avviene soprattutto quando vengono incolpati ingiustamente. In un caso, un genitore ha testimoniato che a scuola il figlio "si chiude" e a casa "esplode"; mentre avviene il contrario in un altro caso: a casa è "silenzioso" e a scuola "protesta". I genitori dei ragazzi della scuola secondaria, inoltre, hanno scritto che i figli fanno arrabbiare gli altri perché: snobbano, per la loro puntigliosità che a volte viene scambiata per saccenteria, a causa delle provocazioni continue dirette ai genitori stessi; perché fanno troppe domande e perché correggono i professori; fanno arrabbiare i compagni perché non rispettano i loro ritmi più lenti; fanno arrabbiare i professori perché li percepiscono come pari.

#### **4.7 D7203: rispetto delle regole**

I gifted children non rispetterebbero le regole soprattutto in famiglia, 5 genitori su 11 hanno testimoniato la differenza tra il rispetto delle regole dentro e fuori il contesto familiare, riportando che vengono trasgredite soprattutto a casa. Di seguito alcuni esempi: se viene concesso un'ora di televisione al giorno, il figlio supera sempre il tempo concesso; non esegue i compiti; fatica a mantenere in modo autonomo l'igiene personale. Tende a dire bugie nell'effettivo tempo che usa le

tecnologie a casa. Tuttavia, in alcuni casi emerge uno sforzo nel rispettare le regole in famiglia, soprattutto se le regole sono negoziate e condivise. Nello sport sarebbero molto più rispettosi.

Tutti i genitori dei ragazzi *gifted* della scuola secondaria hanno dichiarato che generalmente i figli rispettano le regole. Un genitore ha precisato che ciò avviene quando le regole sono scritte e chiare, mentre il figlio fatica a capire le regole che cambiano sulla base del contesto; inoltre risulta difficile rispettare i turni di parola. Interessante notare che il rispetto delle regole è anche preteso dagli altri, altrimenti il figlio si rifiuta di rispettare quella regola. Un genitore ha dichiarato che il figlio rispetta le regole solo a scuola, mentre fatica a casa e nello sport, rispettando solo quello che vuole lui; un altro genitore invece ha scritto che le regole vengono rispettate a scuola, nello sport e a catechismo, ma non a casa; un genitore precisa che il figlio tende a interpretare le regole a proprio favore.

## Conclusioni

I *gifted children* sono bambini che potrebbero avere delle difficoltà nella socializzazione a causa dello sviluppo asincrono (Silverman, 2013; Cross, 2015). Tuttavia, i genitori hanno la percezione che i figli *gifted* siano regrediti nella gestione delle emozioni durante la pandemia (Aboud, 2021) a causa dell'isolamento e dell'utilizzo quasi esclusivo delle tecnologie (Türksoy & Karabulut, 2020).

I risultati del nostro studio dimostrano che la maggioranza dei genitori ha dichiarato che i loro figli portano rispetto sia verso gli amici, sia verso gli adulti. La mancanza di rispetto, invece, è dovuta all'imporre i propri giochi, non rispettare il turno di parola, oppure quando c'è un abuso del ruolo da parte dell'adulto. I *gifted children* appaiono simpatici ai genitori per le loro attitudini all'ironia, alla capacità di fare battute, di sdrammatizzare e ciò favorirebbe la socializzazione. La poca simpatia, invece, viene riportata solo dai genitori della secondaria, in quanto percepiscono il figlio poco empatico o schivo verso gli altri o perché non capisce le battute o per la saccenteria.

Dalle risposte dei genitori emerge che i *gifted children* siano abbastanza presi in giro, in particolare nel contesto scolastico per: l'aspetto fisico, gli interessi diversi, intervenire spesso a scuola e correggere i professori e per aver commesso degli errori.

La maggior parte dei genitori (7 su 11) dichiara che il figlio tende a gestire la rabbia auto-controllandosi. Spesso la rabbia è dovuta alla frustrazione che provano nel non riuscire a fare qualche compito; solo la minoranza (4 su 11) sfoga la rabbia in modo aggressivo. Nel gruppo degli adolescenti, invece, le reazioni aggressive sembrano scomparire. I bambini *gifted* farebbero arrabbiare gli altri, soprattutto i genitori, quando alzano la voce, non rispettano le regole, usano toni arroganti e irrispettosi, vogliono avere sempre ragione, sono insistenti; oppure a scuola, fanno arrabbiare gli insegnanti perché chiedono spesso di intervenire.

Le regole sembrano essere trasgredite più a casa che in altri contesti, soprattutto tra i bambini *gifted* che frequentavano la scuola primaria. I bambini farebbero fatica a rispettare le regole che riguardano i tempi stabiliti per l'utilizzo delle tecnologie, le regole durante il momento dei compiti e quelle per curare l'igiene personale. Tra i genitori dei ragazzi *gifted* della scuola secondaria emerge un sostanziale rispetto delle regole, anche se esso cambia a seconda del contesto.

Le percezioni dei genitori in merito alla socializzazione dei loro figli riflettono alcuni valori propri dell'educazione sostenibile:

- il rispetto per gli altri (Farné, 2018);
- l'accettazione dell'imprevisto come inatteso formativo (Bertin, 1977), testimoniato dalla simpatia derivata dall'abilità di sdrammatizzare;
- l'autoconsapevolezza degli eccessi (Albarea, 2018) dimostrato dalle modalità di autocontrollo nella gestione della rabbia.

Tuttavia, dalla voce dei genitori sembra mancare un valore portante dell'educazione sostenibile: l'inclusione. I gifted children spesso verrebbero esclusi dai pari per alcuni loro interessi o per alcune modalità che testimoniano un atteggiamento di superiorità verso gli altri. L'inclusione risulta dunque ostacolata, in particolare nel contesto scolastico.

La scuola può supportare lo sviluppo del bambino gifted attraverso percorsi di *Social Emotional Learning (SEL)*, basati su un modello integrato di educazione, che affianca allo sviluppo intellettuale, quello emotivo (Marsili, Morganti & Signorelli, 2020).

I gifted children necessitano di usufruire di un'educazione sostenibile nel contesto scolastico, perché essi sarebbero derisi dai compagni e perché, in alcuni casi, il loro atteggiamento dimostra una mancanza di rispetto verso la figura dell'adulto e verso le differenze. Infine, considerando che l'insegnante è un professionista nel formare l'individuo, il suo ruolo è fondamentale nell'intrecciare valori, saperi e talenti, al fine di costruire un ambiente di apprendimento inclusivo.

### Limiti dello studio

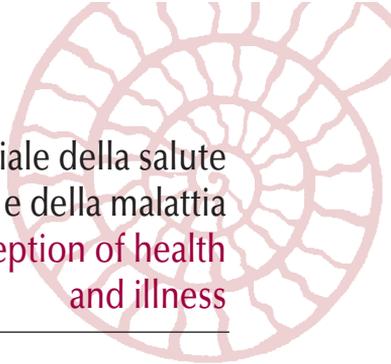
Il nostro studio manifesta dei limiti da un punto di vista metodologico, in quanto non abbiamo fatto uno studio pre-pandemia, quindi è impossibile comparare come avveniva la socializzazione dei gifted children prima della pandemia. Inoltre, il questionario che abbiamo creato non è stato validato.

### Riferimenti bibliografici

- Aboud, Y. (2021). Challenges to gifted education in the Covid-19 pandemic about online learning in Saudi Arabia from the perspective of gifted students and parents. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(1), 11-21.
- Albarea, R. (2018). Creatività sostenibile: uno stile educativo. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), pp. 129-144. DOI: 10.7346/PO-012018-09
- ASviS (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2020*. Roma: Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile.
- Bertin G.M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- 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.
- Camino, E. (2011). La prospettiva gandhiana come contesto unificante per la "sustainability science" e l'educazione alla sostenibilità. *Culture della sostenibilità*, 7(1), 7-64.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci
- Columbus Group (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, OH.
- Cross, J. R. (2015). *Gifted Children and Peer Relationships*. In M. Neihart, S. Pfeiffer, & T. Cross (2015). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 41- 54). Waco, TX: Prufrock Press.

- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. London: Little, Brown.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development* (Vols. 1 & 2). Oceanside, NY: Dabor Science.
- De Blasis, M. C. (2021). La koinè della sostenibilità per l'educazione post-Covid 19. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), 352-360. DOI: 10.7346/fei-XIX-01-21\_31
- Ellerani, P. (2014). *Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum*. In Alessandrini, G. (a cura di). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Farné, R. (2018). L'insostenibile pesantezza dell'educazione. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 51-69. DOI: 10.7346/PO-012018-04
- Fiorucci, M. (2019). *Introduzione*. In Alessandrini, G. (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- França-Freitas, M. L., Prette, A. D., & Prette, Z. A. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos De Psicologia*, 19(4), 288-295. doi:10.1590/s1413-294x2014000400006
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gallagher, J.J. (2011). Personnel preparation and secondary education program for gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 133-138.
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 19-31. DOI: 10.7346/PO-012018-02
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181. <https://doi.org/10.1177/002246698702100115>
- Heller, K. A. (2005). The Munich Model of Giftedness and Its Impact on Identification and Programming. *Gifted and Talented International*, 20(1), 30-36, DOI: 10.1080/15332276-2005.11673055
- Hollingworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 3-16.
- Jolan, S. S. (2017). Hollingworth, Dabrowski, Gandhi, Columbus, and Some Others: The History of the Columbus Group. In C. S. Neville, M. M. Piechowski & S. S. Jolan, *Off the Charts. Asynchrony and the Gifted Child* (pp.1-9). Unionville, New York: Royal Fireworks Press.
- Marsili, F., Morganti A., & Signorelli A., (2020). Intelligenza emotiva e plusdotazione. Una riflessione pedagogica. *Psicologia dell'Educazione*, 3, 19-35.
- Morse, K. (2021). *Gifted children & the pandemic: protecting emotional health*. Michigan State University. GATE [Retrieved from <https://gifted.msu.edu/about/226/gifted-children-the-pandemic-protecting-emotional-health> ]
- Murdock-Smith, J., (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-4.
- Neihart, M., & Betts, G. (2010). Revised profiles of the gifted and talented. [Retrieved from [https://sciencetalenter.dk/sites/default/files/revised\\_profiles\\_of\\_the\\_gifted\\_and\\_talented\\_-\\_neihart\\_and\\_betts.pdf](https://sciencetalenter.dk/sites/default/files/revised_profiles_of_the_gifted_and_talented_-_neihart_and_betts.pdf) ]
- OMS (2007). *Organizzazione Mondiale della Sanità. ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Potts, J. A. (2019). Profoundly gifted students' perceptions of virtual classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 58-80.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2016). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162. DOI:10.1177/0261429416650948
- Saukko P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks (California): Sage.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitative dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 97-106.
- Silverman, L. K. (2013). Asynchronous development: Theoretical bases and current applica-

- tions. In C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (pp. 18–47). Unionville, NY: Royal Fireworks Press.
- Terrassier, J. C. (1985). Dyssynchrony-uneven development. In J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). New York: Wiley.
- Türksoy, E., & Karabulut, R. (2020). Gifted students' perceptions of distance education in the Covid-19 epidemic. *Talent, 10*(2), 176-189. DOI: <https://doi.org/10.46893/talent.773442>
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Paris: Unesco Publishing.
- Zanetti, M.A. (2017) (a cura di). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci Faber.



# La percezione sociale della salute e della malattia

## Social perception of health and illness

---

Maria Grazia Carnazzola

Dirigente scolastico e Formatore MIUR - ariel2006.call@gmail.com

---

### ABSTRACT

In this time in which we feel suspended between the fourth industrial revolution and a pandemic that frightens us, we need more than ever an ethic of trust, of positive passions, of moving between normativity and fluidity without cynicism or indifference, each of us taking charge of change. This is the ethical task of education. The School must confront these positions and these arguments, using disciplinary knowledge to transform them first into knowledge, then into awareness and behavior. Only in this way, I believe, can we attempt to make individuals the true protagonists in the management of health and illness, because in relying on the myth of healing we are precluded from giving meaning to suffering, health and well-being.

In questo tempo in cui ci sentiamo sospesi tra la quarta rivoluzione industriale e una pandemia che ci spaventa, abbiamo più che mai bisogno di un'etica della fiducia, di passioni positive, di muoverci tra normatività e fluidità senza cinismo o indifferenza, facendoci, ciascuno, carico del cambiamento. È il compito etico dell'educazione. La Scuola deve confrontarsi con queste posizioni e con queste argomentazioni, utilizzando i saperi disciplinari per trasformarli in conoscenza prima, in consapevolezza e in comportamenti poi. Solo così, credo, si può tentare di rendere gli individui i veri protagonisti nella gestione della salute e della malattia, perché nell'affidarsi al mito della guarigione ci si preclude la possibilità di dare un senso alla sofferenza, alla salute e al benessere.

### KEYWORDS

Health, Subjective Right, Culture, School, Separateness.  
Salute, Diritto Soggettivo, Cultura, Scuola, Separatezza.

## 1. Diritto alla salute e giustizia sociale

Parallelamente al processo di globalizzazione, i temi afferenti alla dimensione internazionale della salute assumono rilevanza maggiore. Già a partire dall'immediato dopoguerra, si era reso evidente che per costruire un comune progresso in un contesto di pace era fondamentale perseguire una maggior giustizia tra i popoli, realizzando i principi enunciati nella dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, tra i quali, appunto, il diritto alla salute inteso come "stato di completo benessere fisico, mentale e sociale" e non solo come "mancanza di malattia" (Atto costitutivo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità), sottolineando l'incidenza del pericolo derivante dalle disuguaglianze sociali tra cui le disuguaglianze del diritto alla salute. La relazione esistente tra la condizione di povertà e lo stato di malattia è evidente e riconosciuto, ma non è altrettanto riconosciuto il fallimento del pensiero prevalente, secondo cui la crescita economica, migliorando il reddito complessivo, influenzerebbe lo stato di salute di una popolazione, considerando di fatto la salute una variabile dipendente della crescita economica, come bene di consumo e non come diritto fondamentale e obiettivo in sé. Conosciamo gli effetti politici e geopolitici delle pandemie, gli sconvolgimenti che producono sulle culture e gli impatti sulle gerarchie sociali, nei paesi ricchi e nei paesi poveri. Sappiamo che i virus sono vivi e che non possiamo spiegarne il funzionamento in base alla logica causa-effetto; ne conosciamo l'imprevedibilità, cambiano nel corso del tempo e questo rende difficile definire i confini dei problemi, individuare le priorità per non disperdere le risorse finanziarie e le energie sociali disponibili, utilizzando strumenti di previsione, giuridici e politici, condivisi. Quando si parla di giustizia sociale, concetto che si è affermato dopo la rivoluzione francese e la nascita dello Stato moderno come tutore e garante delle sanità pubblica, ci si confronta da una parte con il diritto e dall'altra con la società: entrambi sono costrutti culturali. La giustizia dovrebbe essere il principio che orienta l'azione politica di ogni paese democratico per risolvere i problemi del mondo del lavoro, dell'economia, della formazione, dell'assistenza sanitaria... per la realizzazione dei diritti umani e della libertà di ciascuno. Gli esseri umani, tutti diversi, hanno uguali diritti; la giustizia postula il riequilibrio delle opportunità perché la diversità non diventino disuguaglianze e i privilegi non vengano contrabbandati per diritti. «...avevo avuto modo di notare come le nazioni industrializzate tendessero a sottolineare l'importanza dei diritti civili e politici mentre raramente concedevano pari importanza al diritto al cibo, all'acqua potabile, alla salute, all'educazione e a un lavoro dignitoso» (M. Robinson, 2020). Lo sviluppo sociale ed economico di un Paese poggia sulla consapevolezza di chi lo abita di avere dei diritti umani innati che fondano la dignità delle persone, consapevolezza che l'educazione dovrebbe costruire... Per poterlo fare, il primo passo è quello di non negare le criticità del presente, ma di accoglierle e da lì partire per reinventare possibili percorsi, con il coraggio di immaginare cambiamenti che generino nuove istituzioni (come ad esempio la scuola o la sanità i due principali settori di "cura") capaci di affrontare anche il grande tema della giustizia sociale e dell'uguaglianza. Con uno sguardo nel contempo politico e scientifico.

## 2. La sanità

I Greci consideravano la medicina una sintesi tra scienza, tecnica ed arte; oggi una tecnica che si serve di altre scienze come la biologia, la fisiologia, la genetica,

la farmacologia...seguendo il sistema della gerarchia naturale: biochimico, fisiologico, psicologico e sociale. Un campo di attività sociali di grande importanza pratica (Grmek 1998). Se le scienze progrediscono, progredisce la medicina, ma parallelamente aumentano i problemi da risolvere. Una questione centrale è la raggiunta consapevolezza che non si curano malattie ma malati e i malati non costituiscono gruppi omogenei: è una conquista il modello bio-psico-sociale della medicina, ma è anche possibile fonte di incertezza. Se dall'opinione pubblica la flessibilità che il modello comporta è percepita come approssimazione, e viene unita all'irrazionalità sempre presente nella natura umana, si può ingenerare l'idea che tutte le soluzioni siano possibili e tutte le terapie siano equivalenti, provengano esse da una ricerca scientifica o derivino dal senso comune. La vicenda dei vaccini anti-Covid ne è un esempio. Se tutti conosciamo gli stessi fatti e sappiamo come fare, un'opinione vale l'altra, tutti contiamo uno, indipendentemente da chi siamo, da che cosa rappresentiamo e dalla giustificazione che portiamo alle nostre proposte. «La giustificabilità è un valore etico fondamentale in tutte le pratiche umane, perché è legato alla responsabilità delle opinioni che adottiamo» sostiene Mauro Dorato (2019). L'accesso universale alla conoscenza, uno dei fondamenti della società orizzontale, fa perno appunto sul concetto di dimostrabilità, ma, per comprenderlo a fondo, bisogna saper ragionare criticamente, cioè padroneggiare quello che viene definito "pensiero critico". Per procedere criticamente, però, bisogna essere informati e qui il tema della salute si incrocia con quello dell'informazione, mettendo in evidenza come i temi della salute e della malattia si intreccino con le misure di riorganizzazione della vita sociale, con il calcolo, i dati, gli algoritmi. Il tema del possesso e della gestione dei dati rimanda a sua volta alle istituzioni, alla giustizia sociale, alla libertà e alla difesa della democrazia. Per comprendere, e non solo conoscere, quello che stiamo vivendo bisogna far riferimento a punti di osservazione diversi: della salute pubblica, della pratica ospedaliera, del diritto, delle parole e del linguaggio, della filosofia della scienza, della filosofia politica, della storia. L'industrializzazione degli allevamenti, unita all'accelerazione mondiale del commercio e al progressivo deterioramento della salute delle popolazioni nei paesi industrializzati, produce le condizioni ambientali perché lo stesso tipo di epidemia – che non può continuare ad essere visto come un semplice rischio naturale – si ripeta. Occorrerà far leva sulla prevenzione, sull'educazione, sulla ricerca ma anche su un sistema sanitario e sociale che possa "prendersi cura" delle persone mentre si cerca e si sperimenta la "cura" migliore. Mentre si riconosce il circolo vizioso povertà-malattia-povertà, nelle sedi istituzionali si fatica ancora a mettere a fuoco le cause che lo innescano e a riconoscere la salute come un diritto e non come un bene di consumo. La conoscenza dei processi di globalizzazione e dei suoi effetti sulla salute, delle decisioni e delle azioni concrete da intraprendere rimandano al ruolo dell'informazione e al tema del suo accesso, perché la povertà non è solo economica, è anche culturale. Non abbiamo più linguaggi per dare senso a quello che ci accade e affidiamo la speranza alla medicina come tecnica, dimenticando che il senso della terapia non è solo quello di cura, ma anche di prevenzione e di riabilitazione. Anche i vaccini appartengono alle cosiddette "tecnologie intelligenti" che non sono distribuite equamente tra paesi ricchi e paesi poveri. In questa tragedia sanitaria che non sappiamo come andrà a finire, la Scuola non può non affrontare il problema, o i problemi, che si sono venuti a creare a seguito del diffondersi del virus Covid-19.

### 3. La pandemia, l'emergenza, la Scuola

La scuola ha una grossa responsabilità nei confronti delle giovani generazioni: contribuire allo sviluppo delle competenze adottando la realtà come oggetto di studio e come spazio di prova di quanto appreso, assumendo come elemento di analisi, di scoperta, di confronto e di valutazione – per scelte ragionate – la realtà complessa e densa di problematicità. Ma per educare-formare-istruire persone consapevoli della complessità e del senso del limite, occorre “costruire” la conoscenza come strumento di orientamento ad uno stile di vita sostenibile per un futuro possibile. Questo riporta al centro il rapporto tra saperi disciplinari, saperi trasversali, atteggiamenti e competenze per la promozione del pensiero critico-argomentativo che può essere esercitato solo attraverso il confronto: la verità non sta mai da una parte sola, le ragioni sono sempre molte e non sempre sono conciliabili, i contrasti non sono sempre componibili. Ma il contrasto non è violenza e lo si può gestire scegliendo da che parte stare, sapendo che ogni scelta non è mai la sola ad essere quella giusta: dipende dal punto di osservazione e dagli interessi in gioco, dai valori etici di riferimento, dal futuro che vorremmo. Il rapporto tra sviluppo e progresso, tra cultura e tecnologia, tra uomo e tecnica, secondo N. Postman, possono essere compiutamente affrontati anche partendo da una riflessione sull'informazione ed evitare che si spezzi il legame tra informazione e finalità umana ed il rischio di servirsi della tecnologia stessa per trovare un orientamento alla finalità umana. “L'informazione è pericolosa se non ha una direzione in cui andare, se non esiste una teoria a cui possa applicarsi, se non c'è uno schema in cui possa rientrare, infine se non serve a un fine superiore” scriveva in *Technopoly* (pag. 63). La tecnologia dell'informazione è entrata nella scuola ed è giusto; ora serve una educazione alla tecnologia che permetta di comprendere e di controllare come i significati e i modi dell'istruzione e dell'informazione cambiano con l'ingresso massiccio delle tecnologie nella cultura. Thamus, a Theut «Tu (non) offri vera sapienza ai tuoi scolari, ma ne dai solo l'apparenza perché essi, grazie a te, potendo avere molte notizie, si crederanno di essere dottissimi, mentre per la maggior parte non sapranno nulla; con loro sarà una sofferenza discorrere, imbottiti di opinioni, invece che sapienti» (Platone, Fedro, 1991, p. 274).

I bambini e i ragazzi che frequentano oggi le nostre scuole, e che saranno gli adulti di domani, quali strumenti di pensiero e quali tecnologie dovranno saper utilizzare, quali codici e linguaggi e quali sistemi di padronanza dovranno possedere per cercare di governare i cambiamenti gradualmente o improvvisi? Dovranno certamente affrontare situazioni imprevedibili, gestire una grande quantità di dati e di informazioni che non diranno loro niente se non sapranno analizzarli, collegarli, valutarli, contestualizzarli per continuare a conservare la propria “umanità”. Essere uomo dentro l'esistenza significa anche riconoscere che identità e cultura sono strutturalmente connesse e che la tecnica e la tecnologia sono parte della cultura. J. Bruner (1997) ci ha lasciato uno dei più importanti principi educativi: la scuola non può mai essere considerata culturalmente indipendente; in questo sta la politicizzazione dell'educazione. Cultura che conserva l'identità umana nei suoi tratti specifici e le identità sociali nelle loro connotazioni peculiari, sostiene E. Morin (2001), ma sostiene anche che bisogna “cambiare strada” per diventare consapevoli della comunità di destino di tutti gli umani, per rigenerare la politica nel suo significato più profondo e consentire la conservazione del pianeta e della specie umana (2020). Il PNRR e RiGenerazione Scuola- Piano di transizione ecologica e culturale delle scuole- pensato nell'ambito dell'attuazione dell'Agenda 2030, fanno riferimento a questi aspetti, ma toccherà alle scuole, a cia-

scuna scuola, costruire un progetto culturale da realizzare – utilizzando gli ambienti, i contenuti e metodi che si affrontano – spingendo verso il massimo per le padronanze, in modo da consentire a ciascuno di sviluppare e di utilizzare quanto appreso, nelle dimensioni metacognitiva e ideativo-immaginativa. Solo così si riesce ad attribuire significato e senso a ciò che si è imparato a conoscere, a fare e a come e perché fare; si riesce a prevedere e a prefigurare verso dove orientare o ricollocare le proprie esperienze di conoscenza e di apprendimento. Di questo si tratta quando si fa riferimento alla personalizzazione dello sviluppo dei propri potenziali. E ancora di questo si tratta quando si parla degli “apprendimenti significativi” di D. Ausubel (1991) che possono essere letti come il prodotto dell’interazione che allievi e docenti mettono in campo nell’identificare e risolvere un qualsiasi problema.

#### 4. La scuola non può essere separata o culturalmente indipendente

Se le reti di padronanza si fondano sulla significatività e sulla reciproca integrazione/connesione, nell’affrontare i vari argomenti – nel nostro caso il tema del diritto alla salute – si dovrà porre la massima cura nell’individuare ed esplicitare tutti i possibili nessi che i diversi modelli mentali, costruiti attraverso le discipline, consentono reciprocamente di fare. Riferendoci ora al goal n. 3 “Buona salute e benessere” dell’Agenda 2030, un primo passaggio potrebbe essere quello di declinare l’obiettivo, che di per sé è una dichiarazione di intenti, individuando dei nuclei tematici che possono essere affrontati in ottica disciplinare che rimane, dal punto di vista logico, il primo passaggio.

AGENDA 2030 – Goal n.3	DECLINAZIONE DIDATTICA
BUONA SALUTE E BENESSERE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salute e malattia: cura, guarigione, contagio...</li> <li>• La medicina: tecnica, tecnologia o scienza?</li> <li>• Salute e benessere: sinonimi?</li> <li>• Gli standard culturali del benessere</li> <li>• I farmaci. Funzione, uso specifico e di massa</li> <li>• Il ruolo dell’informazione e dei media</li> <li>• Benessere ed età della vita: la forma psicofisica, l’estetica, l’invecchiamento, le prestazioni, i miti, i riti; essere ed apparire.</li> <li>• L’industria della salute e la logica di mercato: cura.</li> <li>• Possibilità e limiti della medicina moderna</li> <li>• Medicina: la percezione di salute e malattia nella storia</li> <li>• Medicina: culture a confronto: la vita, la morte, le terapie</li> <li>• L’etica del medico: un’esistenza di fronte a un’altra esistenza.</li> </ul>

Nel contempo occorre stimolare l’applicazione e l’integrazione dei saperi disciplinari in contesti reali, per rispondere alle domande e per risolvere i problemi posti dal vivere quotidiano. Ad esempio per rispondere a domande/problema, del

tipo: “Cosa ha causato questa emergenza sanitaria senza precedenti per diffusione territoriale e per durata? Cosa si potrebbe fare per evitare che si ripeta?” occorrono:

- a) la conoscenza dei fatti (raccolta di informazioni e dati da fonti diverse, competenze linguistico-comunicative);
- b) la contestualizzazione dei fatti e dei processi che li hanno determinati (indagine storico-geografica, conoscenza di concetti e norme relativi alla salute, elaborazione di dati qualitativi e quantitativi);
- c) la conoscenza e il confronto di diversi punti di vista (comprensione di testi e di informazioni esplicite e implicite, delle intenzioni comunicative, integrazione delle informazioni);
- d) la conoscenza e il confronto delle prospettive di soluzione (analizzare in contesti diversi soluzioni diverse a problemi simili di natura economica, giuridica, sociale);
- e) la costruzione di un’opinione personale (interpretare, confrontare, integrare informazioni e dati di natura diversa, supportare la propria opinione con dati, argomentare).

La scuola può così fornire quegli strumenti con i quali ciascuno può costruirsi una consapevolezza della natura e della forma della conoscenza, della natura dei saperi e dei modi in cui vengono costruiti, dei motivi per cui vengono proposti proprio in quel modo, della loro necessaria integrazione per l’analisi e la soluzione dei complessi problemi che la quotidianità pone. E per comprendere i cambiamenti in atto e non farsi travolgere.

## 5. Per concludere

Le cause di questa percezione confusa sono tante, si intrecciano, si sovrappongono e riuscire a spiegare, a trovare il bandolo della matassa per capire non è facile. Da una parte c’è la crescita della conoscenza scientifica, in aumento esponenziale con i suoi linguaggi tecnici sempre meno accessibili al grande pubblico, dall’altra il numero crescente di “esperti” che snocciolano opinioni contrastanti, generando la convinzione che nessuna posizione sia accoglibile, che tutti esprimano pareri più o meno fondati e più o meno interessati. Le informazioni ci giungono da canali diversissimi, in un clima di totale confusione che ne offusca la scientificità, l’attendibilità e la veridicità.

Dovremmo tutti avere ben chiaro che le informazioni veicolano valori di verità differenti: la conoscenza scientifica è cosa diversa dall’opinione; l’opinione fondata su evidenze è altra cosa rispetto all’opinione arbitraria; l’opinione interessata e strumentale non è la stessa cosa dell’opinione disinteressata. I media non possono porre sullo stesso piano competenti e incompetenti, perché in questo modo impediscono, di fatto, ai cittadini di comprendere a fondo la gravità le situazioni che stiamo vivendo.

L’informazione scientifica postula che si possano distinguere i fatti dalle opinioni: le tesi dei diversi “esperti” – in questo caso scienziati, medici, ricercatori... –, per quanto influenzate dagli orientamenti politici e dai contesti sociali di appartenenza, possono essere oggettive, cioè intersoggettivamente valide in un confronto tra veri esperti che al centro pongono le evidenze dei fatti, osservandoli e cercando ogni volta di verificare fino a quando l’ipotesi formulata resiste (princi-

pio di falsificazione). La controllabilità e la critica delle ipotesi sono il fondamento di tutte le scienze che giustificano davanti all'opinione pubblica le proposte di soluzione che adottiamo e di cui rispondiamo perché scelta si coniuga necessariamente con responsabilità: chi decide e sceglie, risponde.

Poi c'è il nostro particolare modo di funzionare come umani. Pensiamo che il mondo sia realmente come ci appare, come lo interpretiamo sulla base delle personali conoscenze, credenze o miscredenze, delle aspirazioni, dei nostri interessi a volte meschini. Tra due informazioni discordanti sullo stesso evento, privilegiamo quello che conferma la nostra visione delle cose, quello che va nella direzione della percezione del reale, fortemente influenzata dalle aspirazioni, dalle aspettative, dai desideri. Lo ha spiegato bene Leon Festinger con la teoria della dissonanza cognitiva, che riguarda tutti gli aspetti della vita e la nostra necessità di mantenere una certa coerenza tra le conoscenze che possediamo, e che determinano il nostro modo di vivere, e gli eventi perturbanti che accadono. La scuola anche di questo dovrebbe parlare, nei modi e con le parole che i docenti scelgono perché sanno essere le più adatte ai bambini/ragazzi delle loro classi o dei loro gruppi di apprendimento, perché la scuola, al di là delle polemiche, è il luogo dove si possono costruire significati e senso di quello che accade.

### Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D. P. (1991). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J.S. (1997). *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Dorato, M. (2019). *Disinformazione scientifica e democrazia. La competenza dell'esperto e l'autonomia del cittadino*. Milano: Raffaello Cortina.
- Festinger, L. (2001). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Grmek, D. M. (1998). *La vita, le malattie, la storia*. Roma: Di Renzo.
- 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.
- Robinson, M. (2020). *Climate Justice, manifesti per un futuro sostenibile*. Roma: Donzelli.
- Sala, E. (2007). *Il Fedro di Platone. Commento*, in *Prometheus* 33, pagg. 203-213.



Verso la trasformazione delle teorie  
della giustizia sociale in educazione.  
La voce degli studenti delle scuole popolari  
della seconda opportunità

Towards the transformation of Social Justice theories in Education.  
The students' voice of second chance popular schools

---

Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca – valeria.cotza@unimib.it

---

**ABSTRACT**

The paper starts from the critique of the concept of sustainable development, moving towards a perspective of social eco-development in line with the democratic demands and Bronfenbrenner's theory of the ecology of human development. The cornerstone of this transformative perspective is an idea of regenerated social justice, which refers to the model of Nussbaum's capability approach to embrace a theoretical framework of Social Justice Education based on the theories and practice of Cochran-Smith. Starting from the concept of recognition and inspired by both a pedagogical and a political approach, a qualitative research was undertaken according to a participatory paradigm guided by the idea of giving voice to the most marginalized social groups. Therefore, this research (which is part of a larger project that covered the entire s.y. 2020/2021) has adopted the Student Voice approach, to listen to the voice of students in conditions of educational risk or school drop-out in the context of second chance popular schools, regarding their representations on education and teaching-and-learning, their experiences and the meanings they attribute to school. Between June and July 2021, at the "Antonia Vita" Popular School in Monza, 8 semi-structured interviews were conducted with students aged between 14 and 17 years old, transcribed literally and then analyzed with the software ATLAS.ti, according to the methodology of socio-constructivist Grounded Theory. In the concluding part, the paper then analyzes and discusses the emerging categories and their codes, which induce a reflection on the pedagogical model of the Italian public education system.

Il contributo parte dalla critica al concetto di *sustainable development*, orientandosi verso una prospettiva di eco-sviluppo sociale in linea con le istanze democratiche e la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner. Il perno di questa prospettiva trasformativa è un'idea di giustizia sociale rigenerata, che si richiama al modello del *capability approach* di Nussbaum per abbracciare un framework teorico di Social Justice Education basato sulle teorie e la pratica di Cochran-Smith. A partire dal concetto di *recognition* e ispirandosi a un approccio sia pedagogico sia politico, è stata intrapresa una ricerca qualitativa secondo un paradigma partecipativo guidato dall'idea di dare voce ai gruppi sociali più emarginati. Tale ricerca (che

è parte di un progetto più ampio che ha interessato l'intero a.s. 2020/2021) ha dunque adottato l'approccio Student Voice, per ascoltare la voce di studenti in condizione di rischio educativo o dispersione scolastica nel contesto delle scuole popolari della seconda opportunità, in relazione alle loro rappresentazioni su educazione e didattica, ai loro vissuti e ai significati da loro attribuiti alla scuola. Sono state condotte fra giugno e luglio 2021, presso la Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza, 8 interviste semi-strutturate a studenti fra i 14 e i 17 anni d'età, trascritte *verbatim* e poi analizzate con il software ATLAS.ti, secondo la metodologia della Grounded Theory socio-costruttivista. Nella parte conclusiva del contributo, vengono quindi analizzate e discusse le categorie emergenti e i loro codici, che inducono una riflessione sul modello pedagogico del sistema di istruzione pubblico italiano.

#### KEYWORDS

Sustainable Development, Social Justice Education, Second Chance Popular Schools, Student Voice, Grounded Theory.

Sviluppo sostenibile, Educazione alla giustizia sociale, Scuole popolari della seconda opportunità, Student Voice, Grounded Theory.

## 1. Introduzione. Dallo sviluppo sostenibile all'ecologia dello sviluppo sociale

L'idea di uno sviluppo in grado di soddisfare i bisogni delle società odierne senza tuttavia compromettere la capacità delle generazioni future di appagare le proprie esigenze (come emerge nei documenti e programmi ONU: UNESCO, 2004; Global Action Programme - GAP 2015-2019)<sup>1</sup> viene affermata per la prima volta nel Rapporto Brundtland (UN, 1987) che introduce il concetto di *sustainable development* (ossia "sviluppo sostenibile" oppure *développement durable*), la cui sfida è individuata nel dare *l'impetus* (anzi, *l'imperative!*) «for a renewed search for multilateral solutions and a restructured international economic system of co-operation». La prospettiva olistica e integrata di tale idea intende interrelare sviluppo (nelle sue varie declinazioni), cultura e natura, all'interno di una concezione che guarda al superamento di una fede acritica nel progresso verso un'armonia eco-sistemica, in cui le problematiche ambientali non sono scisse da tutte le altre (da quelle tecnologiche, finanziarie, sociali, etiche ecc.: Lazzari, 2019, pp. 10-11) e la giustizia sociale è prima di tutto giustizia redistributiva. Tuttavia, la crescente centralità della finanziarizzazione su scala globale e del mercato economico sta rendendo difficile, se non impossibile, pensare a un welfare basato su valori e principi di uguaglianza ed equità: si incentiva così, di fatto, la "dittatura" del neoliberalismo che, perseguendo una crescita economica indiscriminata e concepita come potenzialmente "infinita", finisce per polarizzare il malcontento, bloccare la mobilità socio-economica e quindi alimentare la crisi delle nostre moderne democrazie (ivi, p. 15). Dunque, educare allo sviluppo sostenibile potrebbe in realtà voler dire definire i confini di un'educazione che finisce per corroborare quello stesso paradigma che voleva invece confutare (Jickling, 1992): la concezione di "sviluppo sostenibile", infatti, sembra veicolare un'idea contraddittoria, perché, a ben vedere,

1 Per approfondire: [en.unesco.org/globalactionprogrammeeducation](http://en.unesco.org/globalactionprogrammeeducation).

i termini “sviluppo” e “sostenibile” fanno riferimento a due logiche opposte, quella della competitività legata al progresso, da una parte, e quella della cooperazione e della partecipazione, dall'altra.

Le implicazioni economico-finanziarie che dominano lo “sviluppo” sotteso al concetto di sostenibilità sono state ben rimarcate dalla tradizione francese, che ne ha messo in luce le contraddizioni e le problematiche da più punti di vista (concettuale, teorico, economico, politico, culturale, etico, pedagogico, strategico: Sauv , 2007), sottolineando a pi  riprese come tale “costruzione sociale” («d'un projet salvateur, une bou e au coeur de la crise de la s curit  qui caractérise actuellement nos sociétés»: ivi, p. 31), di cui confondiamo senso e finalit , traduca una precisa visione del mondo dove l'economia   concepita quale entit  autonoma che opera incontrastata al di l  delle dinamiche sociali, finendo per attribuire a queste ultime una mera funzione di produzione e consumazione. Dunque, da questo punto di vista, l'espressione “sviluppo sostenibile” diventa un ossimoro (Disinger, 1990; Sauv , 2007, p. 4), dove il termine “sviluppo” si presenta come avulso da quella prospettiva eco-sistemica – lontana dal raggiungimento di parametri standard e attenta alle fragilit  anche pi  marginali e periferiche (Zecca & Cotza, 2021, p. 724) – che affonda le sue radici nel modello dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (2005) e nelle teorie di Bateson (1972). Sembra dunque emergere l'urgenza di un nuovo patto sociale ed educativo fra quello che Sauv  (2007, p. 14) chiama * cod veloppement* o * cocitoyenn t * e le istanze democratiche pi  rappresentative, dove la democrazia   intesa quale diritto di partecipare ed educazione a una cittadinanza attiva, consapevole e responsabile (Zecca, 2020). Se la democrazia ha come principale obiettivo quello di diminuire le distanze sociali e culturali, coltivando le istituzioni di dialogo e incentivando la partecipazione attiva del maggior numero possibile di persone alle decisioni politiche (Touraine, 1995), allora non solo   opportuno rivolgersi alla costruzione di una nuova consapevolezza, dentro e fuori le istituzioni (Lazzari, 2011), ma   anche auspicabile guardare oltre, avviando un processo di decostruzione delle nostre cornici “rassicuranti” per promuovere una prospettiva alternativa di eco-sviluppo sociale, che possa fungere da base a trasformazioni sistemiche ambientali, economiche, sociali ed educative (Ellerani, 2021, p. 10). Il perno della trasformazione non pu  che essere, quindi, un'idea di giustizia sociale rigenerata, che si prefigga di essere pi  critica e radicale e che affianchi alla redistribuzione della ricchezza la capacit  di sfidare le strutture – siano esse bancarie, sanitarie, militari, scolastiche ecc. – contro l'oppressione e la marginalizzazione di interi gruppi sociali (Cochran-Smith, 2010).

## **2. Posizione del problema e framework teorico. Social Justice Education e approccio Student Voice**

La prospettiva innovativa del *capability approach* (Nussbaum, 2011) ha finalmente posto l'accento sul diritto delle persone a realizzarsi attribuendo rilevanza al loro benessere, che non viene misurato in base a mezzi e risorse a loro disposizione, ma definito in termini di capacitazioni (le libert  sostanziali, le opportunit  reali che le persone hanno di realizzare determinati modi di essere o azioni) e funzionamenti, ossia i traguardi (stati e attivit ) che sono stati raggiunti a partire dalle *capabilities* e in seguito a un processo di scelta del tutto personale. In ambito educativo, garantire agli individui in formazione l'esercizio effettivo delle proprie capacit , dando loro la possibilit  di trasformarle in funzionamenti, significa innanzitutto creare e assicurare le condizioni di contesto pi  giuste e adeguate affin  che i soggetti possano sviluppare le proprie *capabilities* interne, cio  tutte

quelle caratteristiche personali, mutevoli e dinamiche, che consentiranno loro di fare delle scelte (Strano, 2014, p. 428) e decidere in modo consapevole e responsabile circa il proprio futuro scolastico e formativo (anche in ottica di *lifelong learning*). Si tratta, cioè, di pensare spazi e modalità operative che preservino e implementino le *capabilities* cosiddette “centrali”, che ruotano attorno al concetto di “dignità umana” (Nussbaum, 2002) e si presentano tutte fortemente significative ai fini di un lavoro educativo e didattico declinato in termini di equità e diritti (come: sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica; appartenenza).

La teoria del *capability approach* ha il merito di spostare l’attenzione dal welfare e dal PIL al *well-being*, ponendosi – anche se spesso in modo astratto – la problematica di come garantire a tutti una soglia minima di giustizia sociale. Prendendo le mosse da questa idea, che rigetta l’approccio meritocratico, la presente ricerca si rivolge a un framework teorico di Social Justice Education che pone la necessità di compensare gli squilibri del potere e restituire dignità alle identità e differenze, tessendo un *fil rouge* tra l’educazione e le lotte politiche attuali in nome di quella che Cochran-Smith (2010) chiama *recognition*, ovvero il “riconoscimento”, di tutti, e non solo dei gruppi storicamente marginalizzati o oppressi; si tratta di rompere con i dogmi della produttività (Baldacci, 2019), creando le condizioni per una realizzabilità sostanziale della giustizia sociale nei contesti scolastici ed educativi e portando avanti un approccio insieme pedagogico e politico (Gramsci, 1975, che è stato riportato in auge da Baldacci, 2017; Minello, 2014). Come afferma a più riprese Cochran-Smith (et al., 2012; 2020), il fulcro di tale teoria è quello di lavorare *day-to-day*, traslando modelli e concettualizzazioni al centro di una teoria della pratica fondata su tre principali chiavi di lettura: l’equità nell’offrire diverse opportunità di apprendimento; il rispetto per tutti i gruppi sociali, contrastando il dispositivo-scuola quale apparato di potere che tende a riprodurre le stratificazioni pre-esistenti (Massa, 1997); il riconoscimento delle tensioni riguardo ai temi della giustizia sociale e alla loro conseguente gestione.

Alla luce di questa cornice, è emersa innanzitutto una prima domanda: come assicurare quella *recognition* di cui tratta Cochran-Smith, agendo in un contesto formativo che senta l’urgenza di realizzare nel qui e ora una giustizia sociale sostanziale che restituisca dignità ed entusiasmo di partecipare? Partendo dall’assunto che non possa esserci riconoscimento senza il coinvolgimento attivo di chi non è riconosciuto, la ricerca ha cercato di rispondere alla domanda assumendo un paradigma partecipativo che intrecci giustizia, democrazia e uguaglianza, secondo un’idea per la quale la vera uguaglianza delle opportunità educative può essere raggiunta solo quando i gruppi emarginati riescono ad avere una voce genuina nella negoziazione delle loro stesse opportunità (Howe, 1997, pp. 27, 130). Dunque, *voice* come strumento di riconoscimento, come occasione di esercitare un potere o un diritto – a lungo sottratto, magari – e rivendicare di essere, in qualunque condizione ci si trovi, un agente sociale di cambiamento (Fielding & Bragg, 2003). L’intento trasformativo sotteso al discorso ha indotto quindi la ricerca ad adottare un approccio radicalmente *bottom-up*, scegliendo di coinvolgere gli attori solitamente meno ascoltati all’interno della scuola: gli studenti. È stato quindi assunto un approccio relativamente nuovo in Italia, che prende il nome dal movimento anglosassone Student Voice (Grion & Cook-Sather, 2013; Grion & Dettori, 2015), che vede nella voce degli studenti una forza trasformativa ed emancipativa capace di innescare processi di innovazione e cambiamento, tanto per se stessi e il proprio gruppo classe, quanto per il personale docente e la propria istituzione scolastica, e quanto infine a livello più macro, ovvero sul piano di *stakeholders* e politiche pubbliche.

Pertanto, guidata dall'idea di prospettare possibilità là dove è più complicato che se ne aprano, la ricerca ha inteso ascoltare la voce di studenti in condizione di rischio educativo e dispersione scolastica, spesso vittime dell'esclusione sociale e della deprivazione di tipo culturale e linguistico, con alle spalle storie di demotivazione, disillusione e sfiducia nelle proprie potenzialità. Nello specifico, considerato il framework delineato, è stato scelto di ascoltare tali voci in un contesto che, come scritto sopra, sentisse la necessità di innescare un processo trasformativo che riuscisse a dare corpo al concetto di "giustizia sociale": per tale motivo, il percorso di ricerca si è svolto nel campo delle scuole popolari (De Meo & Fiorucci, 2011; si veda il numero monografico sul tema di *Formazione, Lavoro, Persona*, 34) o della seconda opportunità (European Commission, 1995; Brighenti & Bertazzoni, 2009), concepito quale luogo di senso privilegiato, reale ma al contempo simbolico, dove poter esercitare uno sguardo pedagogico più critico e radicale e meno vincolato ad alcuni legacci imposti dal mainstream educativo e scolastico. Un luogo dalla natura "marginale" e insieme alternativa, che racchiude in sé già in nuce elementi di forza trasformativa volti a uno sviluppo di nuovo corso, che ha permesso di dare voce a ragazze e ragazzi che ogni giorno vivono povertà (educative e non), disuguaglianze e condizioni di difficoltà.

Le domande a cui si è cercato di rispondere con questo percorso sono le seguenti: Cosa significa fare educazione e fare didattica per studenti in condizioni di rischio educativo o dispersione scolastica? Quali significati, consapevolezze e percezioni essi hanno costruito nel corso del tempo sulla scuola e la loro stessa persona in relazione ai contesti? Da questo punto di osservazione più "periferico", emergono elementi (e se sì quali), tali da stimolare una riflessione sul modello pedagogico del sistema scolastico pubblico?

### **3. Ricerca empirica. La voce delle studentesse e degli studenti delle scuole popolari della seconda opportunità**

Considerate le premesse, la ricerca si colloca in un progetto più ampio che si interroga su come intervenire efficacemente a livello sia sistemico sia strutturale nei contesti scolastici ed educativi, al fine di prevenire condizioni di svantaggio, rischio o disagio educativo in adolescenti d'età tra i 14 e i 16 anni. Il progetto, così come la presente ricerca, è il risultato di una collaborazione scientifica triennale siglata nel mese di giugno 2020 tra l'Università di Milano-Bicocca e l'Associazione "Antonia Vita" di Monza al Carrobiolo<sup>2</sup>, che nell'a.s. 2020/2021 ha condotto alla realizzazione di un *intrinsic case study* (Yin, 2006) che esplori in profondità uno dei servizi dell'Associazione, la Scuola Popolare. Tale studio di caso si è avvalso di tutta una pluralità di strumenti di ricerca (osservazioni partecipanti, interviste, focus group) e percorsi di Ricerca-Azione (Ricerca-Formazione e Ricerca-Intervento).

La raccolta dei dati è terminata a settembre 2021. Il processo di analisi, tuttora in corso, sarà condotto contestualmente all'organizzazione di alcuni momenti di restituzione con i partecipanti (oltre 40), con il principale obiettivo di condividere una prima riflessione sul modello di scuola e sui risultati emergenti in particolare con gli operatori del servizio.

2 Per una panoramica sull'Associazione: [www.avitaonlus.org](http://www.avitaonlus.org). Si tratta di un'Associazione di volontariato, che dal 1993 si occupa di contrastare il disagio giovanile attraverso una pluralità di servizi sia educativi sia più strettamente didattici, rivolti anche alle famiglie degli adolescenti presi in carico.

### 3.1 Contesto della ricerca e partecipanti. La Scuola Popolare “Antonia Vita” di Monza

Il progetto della Scuola Popolare è nato nel 1996 e si ispira all’esperienza della Scuola di Barbiana. In genere, dopo un lungo processo decisionale, la Scuola compone all’inizio di ogni anno una classe di circa 12/13 studenti fra i 13 e i 16 anni, che arrivano all’attenzione della Scuola su segnalazione delle scuole di provenienza o, più raramente, degli assistenti sociali; si tratta di studenti iscritti all’ultimo anno della Scuola Secondaria di I grado, con diversi Bisogni Educativi Speciali, i quali non riescono più a “starci dentro” soprattutto a causa delle loro difficoltà o dei loro comportamenti, venendo “espulsi”, di fatto, dalle loro scuole pubbliche di provenienza. La Scuola offre loro un accompagnamento globale e un contesto accogliente, anche in orario extrascolastico, con proposte educative e didattiche individualizzate e personalizzate, progettate per unità disciplinari e imperniate su attività laboratoriali e metodi della pedagogia attiva. Le lezioni, quasi mai “frontali”, sono portate avanti sia dall’équipe educativa (composta dalla Coordinatrice e due/tre educatori) sia da alcuni insegnanti, spesso in pensione, che svolgono volontariato presso l’Associazione e sono disponibili a preparare i ragazzi anche nelle ore pomeridiane, sia in presenza che on-line. L’obiettivo ultimo è quello di far conseguire loro la licenza di Secondaria di I grado.

Dal momento che accoglie studenti con BES, la Scuola è riuscita a continuare a erogare attività didattiche in presenza, salvo brevi periodi, anche durante i lockdown e le chiusure dovute alla pandemia di Covid-19. La configurazione della classe 2020/2021 che ha preso parte alla ricerca è sintetizzata nella tabella che segue (Tab. 1):

Classe a.s. 2020/2021 (Scuola Secondaria di I grado, classe terza)				
Studenti coinvolti	13: 12 (in grande gruppo in classe + alcune lezioni individualizzate) + 1 (solo lezioni individualizzate, a causa di un grave problema di salute) Ripetenti: 9			
Sesso	Femmine: 4		Maschi: 9	
Età (alla fine dell’a.s.)	14 anni: 3	15 anni: 6	16 anni: 3	17 anni: 1
Cittadinanza non italiana	Prima generazione: 1		Seconda generazione: 3	
BES	13 (con certificazione DSA: 2; con PEI: 2; in fase di certificazione: 1)			
In carico ai servizi sociali	7			

Tab. 1. Configurazione della classe della Scuola (a.s. 2020/2021) che è stata coinvolta nella ricerca.

### 3.2 Metodologia e strumenti di ricerca. Intervista semi-strutturata e Grounded Theory

Per esplorare in profondità la voce delle studentesse e degli studenti seguendo l’approccio Student Voice, il gruppo di ricerca ha lavorato secondo una metodologia eminentemente qualitativa e ha scelto, come strumento di ricerca privilegiato, l’intervista non direttiva e semi-strutturata (Tusini, 2006), che in quanto tale ha consentito di focalizzare le risposte degli intervistati sulle questioni di cui alle

domande di ricerca, lasciando loro la libertà di approfondire o aggiungere nuovi temi o argomenti. Alcuni studenti, per motivi soprattutto legati al senso di inefficacia o alla vergogna, non hanno voluto cimentarsi in un'intervista sentita come intrusiva o troppo faticosa da affrontare, innanzitutto emotivamente: quindi, su una classe di 13 studenti (si veda la Tab. 1), sono state condotte 8 interviste della durata media di 9' 46", interamente audio- o video-registrate (previo consenso firmato da parte dei genitori del minore) e trascritte letteralmente. Solo in un caso, quello di SH, c'è stato bisogno di ricorrere a una mediazione (quella della sorella), in quanto il ragazzo, di lingua araba, presentava ancora numerose problematiche linguistiche alla fine dell'anno.

La seguente tabella (Tab. 2) rende conto delle 8 interviste realizzate (tutte condotte fra giugno e luglio del 2021, in presenza a Scuola, principalmente nell'aula in cui si fa lezione in grande gruppo), corredate di alcuni elementi relativi ai profili degli intervistati:

	Intervistato/a	Elementi di profilo	Data	Durata
1.	AR	Femmina, 15 anni; 2 ripetenze (due anni in uno presso Scuola Popolare); famiglia in carico ai servizi sociali.	14/06/21	8' 55"
2.	MC <sup>3</sup>	Maschio, 15 anni; 1 ripetenza; provvisto di un PEI nella scuola di provenienza; in carico ai servizi sociali; seguito da un educatore in ADM.	14/06/21	22' 18"
3.	MN	Femmina, 17 anni; 3 ripetenze; seconda generazione (famiglia originaria dell'Ecuador); in carico ai servizi sociali fino ai primi mesi del 2021.	03/06/21	11' 56"
4.	NA	Maschio, 14 anni; difficoltà, comportamenti devianti e sofferenze dovute alla condizione familiare.	22/06/21	5' 38"
5.	OA	Maschio, 15 anni; 1 ripetenza; DSA; apatia e difficoltà di attenzione e socializzazione con le figure adulte.	16/06/21	6'
6.	SH	Maschio, 16 anni; prima generazione (originario dell'Egitto); grave problema di salute, per il quale ha svolto solo lezioni individualizzate; provvisto di un PDP nella scuola di provenienza per gravi difficoltà cognitive e di apprendimento della lingua italiana.	06/07/21	10' 8"
7.	TE	Femmina, 16 anni; 3 ripetenze (due anni in uno presso Scuola Popolare); provvista di un PEI nella scuola di provenienza per ritardo mentale lieve e disturbo misto della condotta e della sfera emozionale; in carico ai servizi sociali.	14/06/21	7' 55"
8.	UC	Maschio, 14 anni; seconda generazione (famiglia originaria del Marocco); sospetta dislessia.	14/06/21	5' 21"

**Tab. 2. Prospetto delle interviste fatte agli studenti 2020/2021 della Scuola, con alcuni elementi dei loro profili.**

3 Al termine delle domande poste a MC così come previste nella traccia, l'intervista prosegue anche insieme a TE, che dialoga con MC su alcuni temi "caldi" proposti dall'intervistatore (droga, dipendenze in generale, sofferenze dovute a varie problematiche, maschere sociali ed emozioni, felicità, futuro).

Il protocollo della traccia di intervista che è stata utilizzata è il seguente (Tab. 3):

A.	Rappresentazioni: significati; consapevolezza e percezione di sé in relazione al contesto.	
1.	Che significato ha per te la scuola?	
2.	C'è differenza tra Scuola Popolare e la tua scuola di provenienza?	
	Se sì, in che cosa?	Se no, perché?
3.	Riesci a descrivere con tre parole (o espressioni o frasi) Scuola Popolare?	
4.	Riesci a descrivere con tre parole (o espressioni o frasi) la tua scuola di provenienza?	
5.	Secondo te, perché sei stato scelto per iniziare un percorso in Scuola Popolare? Eri d'accordo?	
6.	Ti senti cambiato?	
	Se sì, in che cosa?	Se no, perché?
B.	Memoria: capacità di ricordare il vissuto.	
7.	Ripensa alla prima volta che sei entrato in Scuola Popolare. Chi hai incontrato per primo? Cos'hai pensato o provato?	
8.	Cos'hai pensato o provato quando hai rivisto (anche a distanza) i professori della tua scuola di provenienza?	
C.	Prospettive: consigli rivolti ad altri studenti; capacità di proiettarsi nel futuro.	
9.	Consigliaresti Scuola Popolare?	
	Se sì, perché?	Se no, perché?
10.	Ti mancherà Scuola Popolare?	
	Se sì, in che cosa?	Se no, perché?
11.	Come ti vedi dopo, fuori da Scuola Popolare?	
12.	Quale scuola superiore hai scelto per il prossimo anno scolastico?	
Vuoi aggiungere qualcosa che non ti ho chiesto?		

Tab. 3. Prospetto della traccia di intervista utilizzata con gli studenti 2020/2021 della Scuola.

Per l'analisi delle 8 interviste, che è in corso, la metodologia di ricerca impiegata è la Grounded Theory socio-costruttivista (Charmaz, 2014) declinata secondo i principi della *critical inquiry* (Charmaz, 2017). Il processo di analisi si avvale di ATLAS.ti, un software per la ricerca qualitativa.

### 3.3 Analisi e discussione dei risultati. Voci per un nuovo paradigma pedagogico

Le interviste si sono configurate come interazioni complementari in cui, alla posizione di conduzione dell'intervistatore (*one-up*), è corrisposta la posizione secondaria (*one-down*) degli intervistati (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1971, p. 59), i quali, considerato sia il contesto sia la formalità della relazione instauratasi per l'occasione, hanno talvolta messo in atto, più o meno consciamente, forme di co-

municazione patologica (ivi, pp. 65-66). Le forme in questione possono andare dal rifiuto (UC resta spesso in silenzio, per poi arrivare a rispondere con una sola parola; alcuni intervistati, soprattutto AR, rispondono «no» alla domanda: «Riesci a spiegarmelo meglio?» o rimangono in silenzio quando l'interlocutore cerca di spronarli con frasi del tipo: «Prova a pensarci», «Puoi dire quello che vuoi!») alla squalificazione della comunicazione (NA e UC manifestano spesso segnali di scocciatura o insofferenza; ancora UC ricorre a frasi incoerenti: «Come ti vedi fuori da qua? Normale. Il prossimo anno? Alto, e basta»; alcuni ragazzi, in particolare AR, NA, OA, TE e UC, si contraddicono, anche se tali contraddizioni sembrano essere più frutto di una difficoltà o incertezza nella rappresentazione del proprio sé al cospetto dell'altro). Alcuni intervistati, infatti, si sforzano di definire un sé che ritengono appropriato in quel determinato contesto e davanti a quella determinata persona, attivando una comunicazione metacognitiva a cui l'intervistatore cerca di rispondere senza confermare o rifiutare quanto detto (ivi, pp. 73-80), ma provando ad aprire spazi di libertà espressiva non giudicante:

Intervistatore: Allora, che significato ha per te la scuola?

AR: Aspetta... [Sospiro]

I: Tranquilla, puoi dire quello che vuoi!

AR: Vabbè, è importante...

I: Quello che pensi veramente, eh.

AR: Sicuro, per il futuro quello è sicuro.

I: Ok.

AR: Cioè, però, io penso che il futuro te lo scegli tu, non c'entra niente la scuola... però per avere un'istruzione, sì.

[...]

AR: In generale, perché non andando a scuola, poi non, cioè non... *Ma devo parlare come una persona seria...?*

[...]

I: Ok, e cosa hai pensato, provato...?

AR: Ehm... [Silenzio]

I: Sincera eh, non lo... non lo... non lo vengono a sapere...! [Risate]

AR: *Eh sto cercando la parola più...*

I: Usa quella che hai in mente, fa niente.

AR: Odio sinceramente.

Le modalità di comunicazione patologica e i livelli di percezione interpersonale che si innescano sono molteplici. Nel nostro caso, le contraddizioni – in modo particolare quelle che emergono negli ambiti dell'attribuzione di significati e della capacità di proiettarsi al futuro – sono spesso spia di un tentativo, più o meno manifesto, di autorappresentarsi così come si pensa che l'altro vorrebbe (NA: «Eh, *la scuola è molto importante, perché... per me non andrei proprio, perché non mi piace... però vabbè, è una cosa molto importante*») o di una inconsapevolezza sia delle forme di comunicazione verbale e non verbale, sia di alcune scelte o avvenimenti che hanno segnato il proprio vissuto, sia del proprio senso di autoefficacia e quindi della propria convinzione in merito alla definizione di un sé futuro. È per questo che, tra le categorie che stanno emergendo dall'analisi grounded, è possibile ipotizzare che quella delle "Contraddizioni" rivestirà un ruolo di una certa significatività, configurandosi quale categoria trasversale capace di entrare in sintonia con alcune macro-categorie che iniziano a essere intuite ma che ancora non sono definite, ovvero "Senso di autoefficacia" e "Livello di consapevolezza". Al momento, in prospettiva di continuare e raffinare l'analisi, sono state individuate le seguenti categorie, per un totale di 223 codici:

	Categoria	Numero codici
1.	Concezioni sull'apprendimento	16
2.	Cambiamenti dovuti alla Scuola Popolare	19
3.	Caratteristiche della scuola di provenienza	34
4.	Caratteristiche della Scuola Popolare	39
5.	Caratteristiche dello studente "disperso"	17
6.	Competenze trasversali	5
7.	Contraddizioni	7
8.	Grado di convinzione nella scelta della scuola superiore	2
9.	Livello di adesione in merito alle decisioni della scuola di provenienza	4
10.	Metariflessioni sull'intervista	6
11.	Metariflessioni sulla scuola	4
12.	Misconcezioni	3
13.	Motivi di malessere nella scuola di provenienza	16
14.	Proposte	2
15.	Rappresentazioni di sé fuori dalla Scuola Popolare	10
16.	Sentimenti nei confronti della scuola di provenienza	7
17.	Sentimenti nei confronti della Scuola Popolare	17
18.	Significati attribuiti alla scuola in generale	15

**Tab. 4. Prospetto delle categorie, con il relativo numero di codici, che sono finora emerse dall'analisi grounded.**

In generale, la scuola è concepita da quasi tutti gli intervistati quale luogo significativo e importante di apprendimento, una tappa obbligata sì, ma fondamentale per il futuro e la realizzazione dei propri sogni, in cui anche divertirsi. Al netto di questo, i sentimenti e le emozioni nei confronti della scuola da cui provengono sono molto chiari: rabbia, ansia da prestazione, senso di essere stati traditi (per essere stati mandati in un'altra scuola, seppur preferibile), addirittura odio (citato senza mezzi termini). Si tratta di sentimenti che, a ben vedere, rispecchiano le caratteristiche emerse delle scuole di provenienza: brutte e spesso disordinate, scure e vecchie, con professori che, oberati dalle molte classi da gestire e dal numero eccessivo di alunni per classe, «lasciano perdere» gli studenti, divenendo incapaci di dialogare e facendo lezioni noiose e troppo lunghe. Alcuni intervistati (soprattutto MC e MN) riconoscono la fatica degli insegnanti nel contesto e l'autentico sforzo di alcuni di loro nella direzione di aiutare l'alunno (MC: «Ci sarà sempre quella persona, un prof, ad esempio, che ti aiuterà»; MN: «I professori diciamo che un po' hanno visto comunque le mie difficoltà»), ma fare didattica, per loro, è altro: significa flessibilità di orario, pazienza e rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno; vuol dire ricevere un aiuto, un sostegno costante, per capire ma anche per crescere; significa avere una classe con pochi alunni, in armonia e

accogliente; vuol dire non dover veicolare sempre troppi contenuti, dedicando tutto il tempo necessario al compito, senza «lasciar perdere» lo studente:

MC: Allora, come quasi tutte le scuole alla fine, se vedo... cioè, se molti prof vedono che magari tu sei un po' più lento, oppure magari anche il giorno che non c'hai voglia, cioè loro ti lasciano perdere, neanche ti dicono: Scrivi. Dice: Vabbè, dai, scrivi un altro giorno. Invece qui [nella Scuola Popolare] anche in un certo modo stressan... *stressante*, cioè, te lo fanno fare, anche avendo una giornata storta te lo fanno fare, *piuttosto che in mezzora te lo fanno fare un'ora*, però comunque le cose te le fanno fare lo stesso, cioè, anche mettendoci più tempo, cioè, impari comunque.

Le caratteristiche sopra elencate sono quelle tramite cui gli studenti descrivono Scuola Popolare: un posto speciale (TE: «Alla future persone che verranno qua chiedo solamente di portare rispetto e [...] trattare questo posto non come se fosse casa vostra, ma come se fosse il vostro posto speciale»), funzionale al “saper imparare” – a differenza della scuola di provenienza, «non adatta» (AR), dove i professori «insegnano ma non fanno imparare» (MC) – e al raggiungimento dei propri traguardi (MN), dove l'aspetto didattico è correlato intimamente con il lato educativo. Secondo le parole degli stessi studenti, infatti, il punto di forza della Scuola è la presenza degli educatori, che danno amicizia e incoraggiamento, possono essere dei confidenti e sono comprensivi, con una tale esperienza da poter capire gli adolescenti meglio dei professori (NA: «Qui educatori hanno molta più esperienza, su come comportarsi con i ragazzi... [...] cioè li capiscono un po' di più»). È proprio in virtù di questa sua natura “speciale”, dovuta al fatto di essere riconosciuta come un vero «posto felice» in cui trovare rifugio (TE), che probabilmente i ragazzi stessi affermano di sentirsi in difficoltà o a disagio all'idea di doversi reinserire in una scuola tradizionale (MC: «Eh m\*\*\*\*a, difficile... cioè, non difficile, però strano, che alla fine vabbè, l'amicizia la fai, però è strano, capito?»), uscendo da una Scuola che all'inizio aveva suscitato anche ansia e diffidenza per il fatto di essere così “diversa” (AR: «Ansia [...] perché entrare in un'altra scuola, diversa così...»), ma dalla quale poi nessuno se ne sarebbe più voluto andare (OA: «Cioè, prima non volevo andare, poi il primo giorno che son venuto ho detto: Da qua non me ne vado più»). In fin dei conti, tutti concordano nel dire che la Scuola Popolare non è una scuola “normale”, e trovano in questo il suo punto di forza e la sua significatività:

TE: Il primo pensiero non è che sia stato proprio uno dei migliori... cioè, proprio del tipo: C\*\*\*o di scuola è questa, cioè... *Sembra più un asilo messo su un piano!* [...]

I: Cos'hai pensato e cos'hai provato?

[...]

TE: Mhmm... *Ero molto diffidente all'inizio*, delle persone, del luogo... quindi sì, è stato un attimino un po' una sorpresa, capito? *Perché me l'immaginavo diversa.*

I: E come te la immaginavi?

TE: *Una scuola normale!* E invece no! [Risate] *È tutt'altro.*

[...]

I: Ti vedi in una *classe*...

TE: *...normale?*

I: *...normale?* [Risate]

TE: Per niente. *Cioè, sarà proprio difficile.*

#### 4. Conclusioni. Spazi di libertà e riconoscimento per una giustizia sociale reale

Dunque, come si è cercato di mettere in luce anche da ultimo, gli studenti ripercorrono le proprie emozioni e riattualizzano i propri vissuti non soltanto esplorando rappresentazioni e significati a loro familiari, ma anche avviando una metariflessione sul sistema scolastico stesso, servendosi il più delle volte del termine “normale” per contrapporre quelli che essi sentono come due modelli – direi socio-pedagogici – differenti, in dialogo (i ragazzi della Scuola Popolare tornano periodicamente nella propria scuola di provenienza, sia per dare una restituzione del lavoro svolto sia per sostenere l’esame finale), ma in antitesi costante. In questo quadro, sembra che il modello della Scuola Popolare, pur non esente da fragilità e difficoltà di varia natura (ad esempio, si legga quanto dice NA: «Vengono insegnate [le materie] poco a poco, perché comunque, cioè, non sempre si riesce a fare lezione»), funga da stimolo a riflettere sul sistema pubblico di istruzione: le parole degli intervistati, su cui il processo di analisi sta proseguendo, mettono infatti in luce i motivi di malessere vissuti nella scuola frequentata in precedenza, in parte dovuti a fattori ascritti, in parte attitudinali e in parte endogeni al contesto scolastico stesso (MIUR, 2021), come, nel nostro specifico caso, il ruolo dei professori, non in grado di far fronte alle situazioni problematiche, o la configurazione delle classi. Data la preponderanza dei fattori endogeni nelle affermazioni degli studenti, sembra che tale malessere sia acuito dall’incapacità cronica del dispositivo di prendersi cura delle condizioni di rischio educativo e dispersione scolastica.

In conclusione, benché il lavoro sia ancora in corso, è possibile dire che lo svolgimento di queste interviste ha aperto uno spazio di libertà in cui gli studenti, anche faticosamente, si sono potuti riconoscere e sentire ascoltati, tratteggiando intervista dopo intervista, quasi in modo inconsapevole, il profilo reale (e non ideale) dello studente in difficoltà, a rischio o già in condizione di dispersione, a partire dai cui disagi e potenzialità sarebbe opportuno prendere le mosse per intervenire efficacemente in modo strutturale nei contesti. Affinché i cambiamenti positivi che la Scuola Popolare ha reso possibili (primo fra tutti il senso di autoefficacia) possano essere conseguiti anche nelle cosiddette scuole “normali”, secondo un’idea rigenerata di giustizia sociale attenta ai temi dell’equità e della *recognition*.

#### Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2021). Educazione popolare, lavoro e scuola. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34 (n. monografico).
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Brighenti, E., & Bertazzoni, C. (2009). *Le scuole di seconda occasione*. Trento: Erickson, 2 voll.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2014<sup>2</sup>). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2017). The power of constructivist Grounded Theory for critical inquiry. In *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Har-

- greaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445-467). New York: Springer.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher Education for justice and equity: 40 years of advocacy. *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M., & Enterline, S. (2012). Learning to teach for Social Justice as a cross cultural concept: Findings from three Countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.
- De Meo, A., & Fiorucci, M. (Eds.) (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. FOCUS-Casa dei diritti sociali.
- Disinger, J.F. (1990). Environmental education for sustainable development? *Journal of Environmental Education*, 21(4), 3-6.
- Ellerani, P. (2021). Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica. *Formazione & Insegnamento*, 1, 7-11.
- European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. Brussels. [op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en](http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en) (ultima consultazione: 21/03/22).
- Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi, 4 voll.
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (Eds.) (2013). *Student Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grión, V., & Dettori, F. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarcho & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 851-859), Atti del 29° Convegno Nazionale SIPED (Catania, 6-8 novembre 2014), Pisa: ETS.
- Howe, K. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8.
- Lazzari, F. (2011). Da un'idea di sviluppo ad una cultura della consapevolezza. *Visioni LatinoAmericane*, 5, 3-17.
- Lazzari, F. (2019). Sviluppo sostenibile e giustizia sociale. *Visioni LatinoAmericane*, 11(21), 9-26.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Minello, R. (2014). Anticipazioni di pedagogia critico-radical nel pensiero di Antonio Gramsci. *Formazione & Insegnamento*, 12(4), 67-82.
- MIUR (2021, maggio). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*. Roma: Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. [miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset\\_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020](http://miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020) (ultima consultazione: 21/03/22)
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- Strano, A. (2014). Recensione a: Nussbaum, M., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. *Formazione & Insegnamento*, 12(4), 426-430.
- Touraine, A. (1995). *Qu'est-ce que la démocratie?* Paris: Fayard.
- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- UN (1987). *Our Common Future*. Report of the World Commission on Environment and Development. [www.are.admin.ch/are/it/home/media-e-pubblicazioni/pubblicazioni/sviluppo-sostenibile/brundtland-report.html](http://www.are.admin.ch/are/it/home/media-e-pubblicazioni/pubblicazioni/sviluppo-sostenibile/brundtland-report.html) (ultima consultazione: 21/03/22)
- UNESCO (2004). *Décennie des Nations Unies en vue du développement durable - 2005-2014*. Paris. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629\\_fre](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_fre) (ultima consultazione: 21/03/22).
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio (ed. or. 1967).

- Yin, R.K. (2006). Case study methods. In J.L. Green, G. Camilli, & P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*, 111-122. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zecca, L. (2020). Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 940-949). Lecce: Pensa Multimedia.
- Zecca, L., & Cotza, V. (2021). Per una nuova sostenibilità socio-pedagogica ai tempi del Covid-19. La fragilità educativa nella percezione di docenti ed educatori scolastici. *Formazione & Insegnamento*, 1, 721-733.



# Giustizia sociale e sviluppo umano: nuove prospettive sistemiche

## Social justice and human development: new systemic perspectives

---

Francesca Franceschelli

Università degli studi di Foggia - francesca.franceschelli@unifg.it

---

### ABSTRACT

When we talk about social justice, we must remember that its focus is on the other since it regulates the relationships between subjects, assigns to each one what is due to him/her and guarantees dignity. February 20, 2021 was an opportunity, also in light of the effects of the global epidemic from Covid-19, to ask what has been implemented and what can be planned to ensure that the opportunities for dignified development are not the prerogative of a few. Think of the population groups that are part of the third and fourth age and that, according to the Agenda2030, in 2050 will represent 22% of the global population. We could think of support interventions, of professional figures such as managers and consultants of the third and fourth age who can develop effective plans to support the elderly in order to promote solidarity between generations and activate the full potential of those who live a different age, rich in time and experience.

Quando si parla di giustizia sociale bisogna ricordare che il suo focus è l'altro poiché essa regola le relazioni tra i soggetti, assegna a ciascuno ciò che gli è dovuto garantendo dignità. Il giorno 20 febbraio 2021 ha rappresentato un'occasione, anche alla luce degli effetti dell'epidemia globale da Covid-19, per interrogarsi su cosa è stato attuato e cosa si potrà programmare per far sì che le opportunità di sviluppo dignitoso non siano appannaggio di pochi. Si pensi alle fasce della popolazione che fanno parte della terza e quarta età e che, secondo quanto riportato dall'Agenda2030, nel 2050 rappresenteranno il 22% della popolazione globale. Si potrebbe pensare ad interventi di sostegno, a figure professionali come *manager* e consulenti della terza e quarta età che possano sviluppare piani efficaci di sostegno alle persone anziane per promuovere la solidarietà tra le generazioni e attivare tutte le potenzialità di coloro che vivono un'età diversa, ricca di tempo e di esperienze.

### KEYWORDS

Justice, Third Age, Manager, Active Aging.  
Giustizia, Terza Età, Manager, Invecchiamento Attivo.

## 1. Invecchiamento attivo: cenni

L'invecchiamento attivo è stato definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2002 come "il processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza per migliorare la qualità della vita delle persone che invecchiano". Questo fenomeno in Italia è molto significativo poiché l'Italia è il Paese europeo con la più alta prospettiva di vita e il secondo più longevo dopo il Giappone. Quando parliamo di terza età non possiamo considerarla come una fase della vita uniforme e omogenea né tantomeno come il periodo in cui avviene il decadimento psico-fisico dell'uomo. La comunicazione della Commissione intitolata «Europa 2020 – Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva», del 3 marzo 2010, sottolinea l'importanza per l'Unione Europea di promuovere l'invecchiamento sano e attivo della popolazione, nell'interesse della coesione sociale e di una maggiore produttività. A tal proposito, gli Stati membri dovrebbero promuovere politiche per l'invecchiamento attivo al fine di garantire il rispetto del diritto degli anziani di condurre una vita dignitosa e indipendente e di partecipare alla vita sociale e culturale. Senza alcun dubbio, l'invecchiamento è un processo naturale, biologicamente determinato a partire dal nostro programma genetico, ma il modo di invecchiare è influenzato da molti altri fattori, specialmente l'ambiente, le esperienze, il livello educativo e quello culturale (Cesa Bianchi, 2004; Cristini et al., 2017). E, quindi, indubbio che ci troviamo di fronte ad una vera e propria sfida per l'intera società e per tutte le generazioni presenti, passate e future che rappresenta, inoltre, un problema che riguarda non solo la solidarietà intergenerazionale, ma anche la famiglia. I due principali pensatori associati al costrutto teorico e politico di invecchiamento attivo sono il Dr. Alexandre Kalache, Presidente del Centro Internazionale di Longevità Brasile, il quale offre un resoconto personale dell'evoluzione del concetto di invecchiamento attivo all'interno dell'OMS e del riallineamento da un *focus* puro sulla salute a uno che comprende anche la partecipazione, la sicurezza e l'apprendimento permanente. Il secondo contributo è di Per Alan Walker, gerontologo sociale, che associa la traiettoria concettuale dall'invecchiamento di successo e sano a una definizione più inclusiva e rilevante per le politiche. L'invecchiamento attivo consente alle persone di realizzare le loro potenzialità di benessere fisico, sociale e psichico durante l'intero arco della vita nonché di partecipare alla vita sociale, allo stesso tempo dando loro protezione, sicurezza e cure adeguate nel momento in cui ne hanno bisogno. Pertanto, la promozione dell'invecchiamento attivo richiede un approccio multidimensionale e un coinvolgimento tramite un sostegno duraturo tra tutte le generazioni. L'obiettivo comune è "trasformare una sfida in opportunità" promuovendo la solidarietà tra le generazioni e attivando tutte le potenzialità delle persone anziane che vivono un'età diversa non solo perché più ricca di tempo, di esperienze, di successi e insuccessi, ma anche perché differente è la sua funzione biologica, sociale e culturale rispetto alle altre età. Hall nel suo *"Senescence: The Last Half of Life"* (1922) descriveva l'intero arco di vita degli individui come una curva a campana il cui apice rappresentava l'età adulta, la curva ascendente rappresentava l'infanzia mentre la curva discendente la vecchiaia. In tale contesto si è aperta la strada per profondi cambiamenti che hanno trasformato la vecchiaia da stagione della vita spesso bistrattata e marginalizzata da una società i cui canoni sono esclusivamente produttivi e consumistici e in cui le vecchie si danno come irreparabili perdite (Baldacci & Frabboni, Pinto Minerva, 2012), a possibilità e risorsa. Questi cambiamenti hanno generato un cambio di prospettiva sugli studi che riguardano l'invecchiamento e quindi la terza età, considerata come una fase della vita né statica né in declino e su cui hanno avuto una

forte influenza le teorie evolutive, in particolare la “Teoria degli stadi dello sviluppo” di Schaie, la “Teoria dello sviluppo della personalità” di Erikson e quella dello sviluppo di Lewinson, teorie che sottolineano l’importanza formativa della vecchiaia nello sviluppo umano. Schaie considera la terza età come lo “stadio della reintegrazione”, ossia come la capacità della persona anziana ad adattarsi ai cambiamenti biologici e a investire le proprie risorse in esperienze significative; secondo la teoria di Erikson invece l’anziano è a metà tra integrità e disperazione alla ricerca dell’acquisizione della saggezza indispensabile per accettare la propria identità e tutto ciò che è stata la propria esistenza.

## 1.1 Nuovi modi di rappresentare la terza età

Cosa vuol dire essere vecchi? Quando si comincia a essere vecchi? Anche se quella della vecchiaia è un’età della vita che tutti conosciamo, intorno ad essa si aleggia sempre molta ambiguità. Negli ultimi decenni l’essere anziani è stato considerato un momento della vita pieno di occasioni e possibilità anche se non privo di difficoltà. Ciò ha dimostrato come questo cambiamento nel modo di pensare abbia fatto sì che l’invecchiamento fosse considerato un processo che non dipende solo e soltanto da fattori biologici, ma fa riferimento a una concezione di ben-essere più ampia. A cambiare non è stato solo il concetto di invecchiamento, ma lo stesso modo di classificazione degli anziani da parte della comunità nazionale di geriatri che li ha distinti in “*giovani anziani*” (65-74 anni), “*anziani*” (75-84 anni), “*vecchi anziani*” (più di 85 anni), “*grandi vecchi*” (ultra90enni, ultracentenari e supercentenari). L’ingresso nella vecchiaia è un fenomeno la cui intensità dipende sia da una forte e frequente diminuzione della natalità, sia dal miglioramento delle condizioni di vita che allungano la vita stessa poiché ad essere cambiata non è solo la rappresentazione sociale della vecchiaia ma anche il modo degli anziani stessi di percepirsi. Un’indagine Censis (Censis, 2019; Vaccaro, 2006) dimostra che gli anziani non amano essere definiti tali poiché per loro il termine “anziano” è negativo e riduttivo rispetto a come loro si percepiscono indipendentemente da una questione anagrafica. Quindi chi sono gli anziani oggi? Sono portatori di una domanda sociale che non fa riferimento esclusivamente a un sistema previdenziale socio-assistenziale ma chiedono occasioni e spazi per poter vivere la loro condizione, per poter riempire questo “tempo libero con i desideri a lungo inappagati” (Amendola, 2018). Sono vecchi in una società che ha riscoperto la vecchiaia, una società in cui si invecchia e che ha come obiettivo l’aumento della qualità della vita nell’invecchiamento. Per governare un’evoluzione di questo tipo è necessario un cambiamento culturale in grado di affrontare il cambiamento della popolazione trasformandolo da peso a risorsa per la nostra società. Infatti, dall’inizio del nuovo millennio si è assistito a una progressiva attenzione al fenomeno dell’invecchiamento demografico a livello internazionale, tanto da spingere l’Unione europea a decretare il 2012 come Anno europeo dell’invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni. Un processo universale ma soggettivo, un percorso naturale, biologico e psicologico influenzato da variabili sociali in seguito alle quali si amplia in maniera significativa lo spazio di vita tra la “vecchiaia” e la morte determinando sconfinamenti tra le diverse fasi dell’esistenza. Di fronte a questo scenario di vita così mutato è indispensabile leggere e interpretare il fenomeno dell’accresciuta longevità per sostenere gli anziani a progettare e investire nel futuro. Invecchiare, quindi, restando attivi e attribuendo al fenomeno della retrazione dal lavoro e di conseguenza la perdita di status sociale connesso al ruolo di lavoratore, un significato diverso. Senza ombra di dubbio il passaggio

dal lavoro al “non lavoro” rappresenta un evento marcatore nella vita degli *over-65*, i quali sono portati spesso a provare senso di inutilità, di vuoto, di mancanza di prospettive e di risorse, poiché a questi sentimenti non sempre si è in grado di contrapporre nuovi progetti. Questo perché il passaggio lavoro-non lavoro segna l'ingresso in una fase di vita ancora influenzata da stereotipi culturali che generano forme di esclusione sociale. Gli *over-65* fuori dal circuito del lavoro occupano una posizione di margine all'interno di una società che insiste e sottolinea l'importanza dello status di uomo-lavoratore. L'avanzare dell'età attribuisce alla persona una posizione di debolezza, spesso associata, nell'immaginario collettivo e nello stesso vissuto del soggetto, a un “non-ruolo”. Gli *over-65* usciti dal contesto lavorativo si ritrovano fuori dal mondo poiché diminuiscono le possibilità di contatto umano e di relazione e vengono meno gli incontri con i compagni di lavoro. È certamente un “tempo” critico, un momento di rottura con il passato che genera reazioni contrastanti: per alcuni il pensionamento rappresenta l'occasione per dedicarsi a un'occupazione sportiva o sociale sempre rinviata a causa della vita professionale; per altri può significare la fine di un mestiere che lo assorbiva completamente e l'ingresso nel gruppo degli “inattivi”. Se adeguatamente sostenuto, il passaggio lavoro-non lavoro può divenire occasione in cui ri-mettersi in gioco, e il tempo “liberato” può trasformarsi in opportunità per scegliere altre attività da svolgere quotidianamente. Queste considerazioni offrono interessanti spunti di riflessione su quali potrebbero essere gli interventi educativi e quindi le strategie, utili a promuovere l'autonomia degli anziani.

## 2. Gli anziani: una risorsa da non disperdere

Il punto da cui partire può essere, senza alcun dubbio, una valutazione di quelli che potrebbero essere i bisogni degli anziani, degli strumenti a disposizione e delle figure di riferimento. È necessario “prendere in carico” questa fascia della popolazione che troppo spesso si trova a dover far fronte a situazioni che inevitabilmente generano condizioni di fragilità. La realtà è che tutto ciò che riguarda la cura degli anziani è ancora secondario e poco regolamentato, si pensi che quasi sempre la loro cura è affidata a familiari o a badanti provenienti dall'Est. Il motivo di ciò va ricercato nel pregiudizio che quotidianamente accompagna l'uomo e che lo porta ad essere convinto che l'educazione sia rivolta solo ed esclusivamente ai bambini. Gentile (1932) sostiene tutt'altro, o meglio, sostiene che l'educazione sia un processo che dura tutta la vita poiché «empiricamente, è ovvio, e in generale riconosciuto, che fino alla più tarda vecchiaia non solo ci sia sempre qualche cosa da imparare, ma in effetti s'impara sempre qualche cosa» (Gentile, 2003). Questo per affermare che la persona può essere educata in ogni momento della propria vita. Le riflessioni che per Gentile erano ovvie contrariamente per molti sono state oggetto di critiche poiché si è comunemente convinti che, una volta raggiunto il proprio sviluppo, il cervello vada nella direzione del declino e della degenerazione irreversibile. Aberto Oliverio, medico e psicobiologo, in *Prima lezione di neuroscienze* (2004) definisce le neuroscienze una disciplina ibrida in quanto espressione della intersezione fra più saperi, fra i quali la neurobiologia molecolare, la psicobiologia, la biologia, la chimica, la fisica e la neuropsicologia. Tutto ciò è di notevole interesse a livello pedagogico, poiché non si può parlare di formazione escludendo il coinvolgimento cerebrale. Le ragioni di tale connessione sono chiare ed evidenti: la formazione è un processo che riguarda l'uomo nella sua interezza e nella ricchezza delle proprie dimensioni naturale, sociale, psicologica, antropologica, etica, professionale, religiosa, storica e cultu-

rale in generale. La persona non si conforma ad un modello, non assume una forma astratta ma la *bild* (immagine) che si dà. È chiaro quindi che una caratteristica principale dell'essere umano e la sua plasticità che rende possibili i continui mutamenti che si verificano ininterrottamente per tutta la vita, poiché grazie a questa neuroplasticità si può affermare il valore e le possibilità di crescita dell'uomo. Questo significa che l'uomo può apprendere per tutta la vita e la crescita, oltre l'aspetto naturale e fisiologico, è possibile sempre poiché confida sulle potenzialità che, così come ci ricorda Maria Montessori, sigillano la mente del soggetto come assorbente e non solo in tenera età ma nel corso dell'intera esistenza. È necessario apprendere a invecchiare, a vivere la vecchiaia come età diversa, come tempo di profondo rinnovamento del proprio modo di essere, come età potenzialmente ancora ricca di attività e di speranza progettuale. Gli anziani necessitano di garanzie di *natura sociale* (diritto all'assistenza e alla cura) e di *natura formativa* (diritto alla conoscenza), hanno il diritto ad avere una "mente allenata e un cuore che sogna". L'attenzione agli anziani deve partire da lontano, dall'educazione all'invecchiamento rivolta alla giovane popolazione e dall'integrazione fra le varie generazioni all'interno del tessuto sociale.

### 3. La vecchiaia nell'immaginario collettivo

Secondo l'immaginario collettivo con l'invecchiamento si va incontro a un declino fisico e cognitivo a cui è difficile sottrarsi, un declino che porta l'anziano a essere percepito come un individuo fragile e malato da proteggere e a cui sostituirsi. Infatti, se un tempo l'anziano era considerato una risorsa per la comunità, fonte di saggezza, meritevole di rispetto e riconoscenza, oggi l'atteggiamento collettivo nei suoi confronti è cambiato: egli viene percepito come un peso. Questo atteggiamento, che prende il nome di *ageismo* (Butler, 1969) e si è accentuato negli ultimi due anni, quando con l'inizio della pandemia si è optato per una sanità selettiva che vedeva l'età come criterio di accesso o meno ai trattamenti sanitari (Ansa, 2020) secondo il report pubblicato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2021) ha un forte impatto sulla salute psico-fisica di chi ne è vittima: infatti chi viene esposto regolarmente a comportamenti negativi nei confronti dell'invecchiamento vive in media 7 anni e mezzo in meno rispetto a chi non lo è.

Stereotipi e pregiudizi sulla vecchiaia incidono anche sugli aspetti motivazionali e sul raggiungimento degli obiettivi personali, impedendo la promozione di un invecchiamento attivo, influenzando il modo in cui la persona interpreta i propri fallimenti cognitivi e accelerando il declino fisico e cognitivo (Borella & Carbone, 2020). Per contrastare questo fenomeno è indispensabile diffondere una cultura positiva dell'invecchiamento attraverso la condivisione di informazioni corrette circa il funzionamento mentale e i reali cambiamenti dettati dall'avanzamento dell'età. È necessario, quindi, da un lato promuovere un atteggiamento mentale che permetta all'individuo di impegnarsi in compiti nuovi e stimolanti, rafforzando così la fiducia nelle proprie abilità, e dall'altro avere intorno a sé un ambiente che favorisca l'autonomia e l'autodeterminazione dell'anziano (De Beni & Borella, 2015).

Bisogna quindi "estendere lo sguardo", assumere uno sguardo più ampio, coraggioso e curioso sull'invecchiamento, aprire nuovi "immaginari" di età e momenti di riflessione. La stessa pedagogia accoglie la "questione vecchiaia" nella sua complessità, con l'obiettivo di co-costruire un nuovo modo di pensare e vivere questo momento della vita. Tutto ciò fa sì che il tempo della vecchiaia venga percepito come tempo "subito", "condizionato" di cui non si è più padroni, in cui ci si

sente sminuiti, incapaci di ridare significato alla propria esistenza, un tempo “vuoto” in cui non si è in grado di coltivare altri interessi o passioni, in cui vengono meno lo “slancio vitale” e la speranza progettuale. Ma è questa l’unica lettura che abbiamo della vecchiaia? Domanda retorica la cui risposta consiste in un cambio di prospettiva su ciò che l’invecchiare comporta, accettando i cambiamenti senza risentimenti e rimpianti il che non significa dimenticare o negare ciò che si è vissuto ma prenderne le distanze per poterlo guardare con occhi diversi, occhi che ci permettano di percepire il tempo della vecchiaia come un tempo “pensato”, “ritrovato”, “scelto”, un tempo in cui ci si possa ancora stupire e meravigliare della vita, arricchendola di scambio, dialogo e reciprocità (Ladogana, 2020). Ciò non significa negare i normali cambiamenti dettati dall’età ma essere consapevoli di essi e compensarli con le risorse possedute e tramite lo sviluppo di nuove competenze, ricoprendo un ruolo attivo ed evitando un atteggiamento passivo di rassegnazione.

#### 4. In quale direzione si sta andando?

Il World Economic Forum stima che la quota di persone di età superiore ai 60 anni raddoppierà entro il 2050 e triplicherà entro il 2100. La vita si allunga, i progressi medici e tecnologici avanzano e ci troviamo alle prese con una popolazione sempre più anziana e autonoma. Questo significa che nei prossimi anni ci sarà bisogno di figure professionali che possano sviluppare piani efficaci di sostegno e supporto alle persone anziane. Sarà necessario aiutarli a muoversi e deambulare, ascoltarli, motivarli e renderli partecipi. Con l’innalzarsi dell’età media numerose sono le difficoltà cui vanno incontro gli anziani che comportano decadimento cognitivo, disorientamento spazio-temporale, problemi comportamentali e relazionali da affrontare con le adeguate cure e competenze.

Quando un congiunto anziano rivela tutta la sua fragilità, i familiari (e soprattutto il coniuge e i figli) vanno aiutati e supportati, orientati ai servizi specifici sul territorio, sanitari ed assistenziali, ed in generale non lasciati soli, diversamente diventa fragile l’intero nucleo familiare. Infatti, la cura e l’assistenza quotidiana profilano una delle situazioni di maggior rischio di esaurimento e “*burn out*” per il familiare *care giver*, ovvero portatore di cure. Per meglio orientarsi nei meandri della normativa che prevede aiuti, benefici economici (come l’indennità di accompagnamento e ulteriori misure straordinarie a livello regionale), fornitura di ausili, esenzione ticket, ma anche nel labirinto dei servizi, la famiglia deve poter trovare una guida sicura, come potrebbe essere quella del manager della terza età, colui che si occupa di fornire servizi di orientamento, informazione e supporto che vadano incontro ai bisogni dell’anziano e dei suoi parenti. Chi è il manager? Quali competenze deve possedere? Dal latino “*manu agere*”, e colui che conduce gli altri. Si tratta di una figura complessa e transdisciplinare e dunque apicale che funge da figura di sistema, in grado di progettare, coordinare e gestire i molteplici servizi e bisogni degli anziani.

Una figura che dunque sia in grado di coordinare e gestire una équipe di professionisti; una figura che al fianco di competenze mediche, neuroscientifiche deve possedere anche competenze pedagogiche altamente specializzate, che si occupa del benessere dell’anziano, dal punto di vista psico-fisico e da quello organizzativo.

Insomma, una figura poliedrica che abbia tra le dimensioni chiave quelle di execution, di role-modeling, di coaching, diversity e sensitivity, una figura che sia in grado di pianificare, motivare e organizzare, che sappia ascoltare e comunicare, che sappia gestire le proprie emozioni e quelle altrui creando una relazione con

la persona aiutandola a focalizzare la sua attenzione verso l'obiettivo da raggiungere. Il consulente segue l'anziano e conosce le sue esigenze, stabilendo un percorso terapeutico funzionale alla sua situazione. Dispensa consigli su stile di vita, terapie da seguire e comportamenti da adottare per vivere al meglio e più a lungo possibile.

Il manager deve essere, allo stesso tempo educatore, pedagogista, medico, istruttore fitness ed un nutrizionista (PercorsoLavoro, 2021). Una professione innovativa perché il nuovo manager deve includere nel suo personale bagagliaio di conoscenze la comunicazione con il paziente, diventato in questa nuova ottica un vero e proprio cliente. Si tratta di una figura che si occupa del benessere dell'anziano, dal punto di vista psico-fisico e da quello organizzativo. Il manager della terza età ha per oggetto di interesse l'invecchiamento attivo e quindi non può tenere conto solo di parametri scientifici, quantitativi, tecnici ed economici, ma deve necessariamente includere al suo interno altre istanze che possono essere individuate nei campi umanistici del sapere, in particolare la pedagogia. Questa in quanto sapere complesso e plurale, generativo e trasformativo, che attraversa e coinvolge, longitudinalmente, l'intero corso della vita, dall'infanzia, alla giovinezza, all'età adulta sino a quella anziana, e chiamata a interrogarsi sulla possibilità di preparare, in termini cognitivi e affettivi, a vivere la vecchiaia come un'età evolutivamente aperta, protesa verso nuove opportunità esistenziali.

«Oggi siamo di fronte alla necessità di *inventare* nuovi ruoli per una fase della vita che ancora non esiste nella scansione tradizionale, cioè quella compresa tra il tempo del pensionamento e la parte finale dell'esistenza» (Ladogana, 2020, p. 93). Per farlo è necessario, come ampiamente detto, adottare sguardi multidisciplinari e transdisciplinari, che, nell'ottica di restituire dignità e valore sociale alla vecchiaia, estenda lo *sguardo sociale* e metta in atto politiche e pratiche di cura mirate.

Una presa di coraggio richiesta a tutti, individui e società, a partire dalla convinzione che assumere sguardi più ampi, coraggiosi e curiosi sul fenomeno dell'invecchiamento inneschi reali cambiamenti che lo liberino da vecchie griglie interpretative predeterminate e aprano la strada alla possibilità di costruire nuovi scenari di invecchiamento a partire soprattutto da una «pedagogia che illumini e denunci le contraddittorietà di questa età della vita, [...] e avvii un progetto di umanizzazione che rilanci, in prospettiva planetaria, le istanze di giustizia, equità, solidarietà per tutte le età della vita» (Pinto Minerva, 2015, p. 17). Una pedagogia sociale della speranza, come la chiama De Luigi (2008) in grado di restituire progettualità affinché sia garantita dignità alla persona nel corso della vita. In conclusione, la vecchiaia diviene "L'età da inventare" (Friedan, 1994), un'età che non può essere più letta, studiata, analizzata e vissuta con i soli strumenti e conoscenze del passato (Sortegagna, 2016). Occorre ricercare nuovi strumenti e nuove prospettive teorico-pratiche per trasformare gli anziani in risorse per una crescita e uno sviluppo non solo misurabili con parametri di tipo economico e reddituale, come il PIL, ma anche con parametri immateriali che riguardano la felicità, la bellezza, la convivenza, la coesione sociale (Sortegagna, 2016), la responsabilità, la solidarietà e la dignità, nonché la giustizia sociale.

### Riferimenti bibliografici

- Amendola G. (2018). *Una Città Amica dell'Età*, in A. Quaranta, *Vivere oltre la speranza*. Bari: Adda.
- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F., a cura di (2012), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.

- Borella, E., & Carbone, E. (2020). *Con impegno per un invecchiamento attivo: Un programma con attività, strategie e buone prassi per (ri) attivare le risorse mentali*. Milano: FrancoAngeli.
- Butler, R. N. (1969). *Age-ism: Another form of bigotry*. *The gerontologist*, 9 (4 Part 1), 243-246.
- Censis (2019). *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. Roma: Censis.
- Cesa Bianchi M. (2004). *La nuova immagine della vecchiaia*, in Albanese O., Cesa-Bianchi M. a cura di, *Crescere e invecchiare. La prospettiva del ciclo di vita*. Milano: Unicopli.
- Cristini C., Cesa Bianchi M., Carrozzini D., Fulcheri, M. (2017). *Pensare e vivere invecchiando: il processo creativo*, in Passafiume D., Di Giacomo D., a cura di, *La demenza di Alzheimer. Guida all'intervento di stimolazione cognitiva e comportamentale*. Milano: FrancoAngeli.
- De Beni, R., & Borella, E. (2015). *Manuale di psicologia dell'Invecchiamento e della longevità*. Bologna: il Mulino.
- De Luigi R. (2008). *Divenire anziani. Anziani in divenire. Prospettive pedagogiche fra costruzione di senso e promozione di azioni sociali concertate*. Ariccia (RM): Aracne.
- Friedan B. (1994). *L'età da inventare*. Milano: Frassinelli.
- Gentile G. (1932). *"Del concetto scientifico di pedagogia"*, in *Educazione e scuola laica*, IV ediz. Milano-Roma: Treves-Treccani-Tumminelli.
- Gentile G. (2003). *"Sommario di pedagogia come scienza filosofica"*, vol.1, in *La pedagogia*, V ediz. Firenze: Le Lettere.
- Hall S.G. (1922). *Senescence: The Last Half of Life*. Whitefish, Montana, Stati Uniti: Kessinger Publishing, LLC.
- Ladogana M. (2020). *Il tempo scelto. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. Milano: FrancoAngeli.
- Oliverio A. (2004). *Prima lezione di neuroscienze*, Laterza, Bari. Pinto Minerva F. (1974), *Educazione e senescenza*. Roma: Bulzoni.
- PercorsoLavoro (2021). *"Lavori su cui puntare: manager/consulenti della terza età"*. (<https://www.percorsolavoro.it>). Ultima consultazione il 19.02.2022.
- Pinto Minerva F. (2015). *L'indecifrabile vecchiaia tra destrutturazione e continuità evolutiva*, in Pinto Minerva F., a cura di, *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Redazione (2020). *Medici, su rianimazioni non si decida in base all'età*. Ansa.
- Scortegagna R. (2016). *Invecchiare oggi*, disponibile in [www.generativita.it](http://www.generativita.it) (ultima consultazione 15/04/2019).
- Vaccaro C. M. (a cura di) (2006). *Invecchiare in salute*. Milano: FrancoAngeli.
- World Health Organization. (2021). *Global report on ageism: executive summary*.



# L'inclusione degli studenti con learning disabilities all'università Un'indagine esplorativa all'interno della Flinders University

Marco Nenzioni

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna – marco.nenzioni@unibo.it

## ABSTRACT

This paper aims to address a current issue for Special Pedagogy: the educational inclusion of students with learning disabilities in academic settings. Specifically, what is presented in these pages represents part of a broader investigation activity carried out by the writer during the three-year Ph.D. program. In 2019, it has been possible to extend the data collection within Flinders University in Adelaide (South Australia) thanks to the support of «Erasmus+ study 2018/19» funds. The Australian experience represents, in fact, the subject of this article, which will present the case study carried out in the university of Adelaide. Following a description of the context and a summary of the recent history regarding the inclusion of people with learning disabilities in the world of education, we will report the data collected with some considerations «in progress» on what emerged. The survey, that has a qualitative matrix, wants to give voice to the perspective of the respondents (students and disability advisors), taking it (potentially) as a possible incipit for the start of further investigation regarding the inclusion of the target considered here.

Il presente contributo mira ad affrontare una questione attuale per la Pedagogia Speciale: l'inclusione didattica degli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento in ambito accademico. Nello specifico, quanto presentato in queste pagine rappresenta parte di una più ampia attività d'indagine svolto dallo scrivente durante il triennio di dottorato. Nel 2019, è stato possibile estendere la raccolta dei dati all'interno della Flinders University di Adelaide (*South Australia*) grazie al sostegno dei fondi "Erasmus+ studio 2018/19". L'esperienza australiana rappresenta, infatti, l'oggetto di questo articolo, che darà spazio alla presentazione dello studio di caso effettuato nell'ateneo di Adelaide. A seguito di una descrizione del contesto e della sintesi della recente storia riguardante l'inclusione delle persone con *learning disabilities* nel mondo dell'istruzione, si riporteranno i dati raccolti con alcune considerazioni "in progress" su quanto emerso. L'indagine, di matrice qualitativa, vuole dare voce alla prospettiva dei rispondenti (studenti e *disability advisor*), assumendola (potenzialmente) come possibile incipit per l'avvio di ulteriori approfondimenti riguardanti l'inclusione del target qui considerato.

## KEYWORDS

Inclusion; Learning Disabilities; University; Instructional Technology.  
Inclusione; Learning Disabilities; Università; Tecnologie Didattiche.

### 1. Contesto teorico e storico di riferimento

All'inizio del millennio, l'UNESCO (2000), nella definizione di *Inclusive Education*, ne riporta quattro elementi distintivi principali: tutti i bambini possono imparare; tutti i bambini sono diversi; la diversità è un punto di forza; l'apprendimento si intensifica con la cooperazione tra insegnanti, genitori e comunità. Quanto afferma l'UNESCO (2000; 2005) alimenta il dibattito sull'inclusione perché sottintende come, per avere un'educazione che sia "per tutti" e che poggi su questi quattro concetti chiave, sia necessario analizzare il livello di qualità dei sistemi educativi anche in base al livello di partecipazione (attiva) della persona con disabilità all'interno del sistema educativo; uscendo dall'ambito scolastico, però, il discorso si estende anche alla più ampia sfera sociale, quindi extra-scolastica, dove diviene necessaria la piena individuazione ed eliminazione di barriere (fisiche e culturali) verso le persone con disabilità, così da offrire loro le condizioni necessarie per una costruzione della propria emancipazione, nonché lo sviluppo di una vita che sia «dignitosa e rispettosa della persona nella sua globalità» (Friso, 2017, p.26). Questa impostazione più ampia, oltretutto, ribadisce nuovamente ciò che è il compito che sta alla base della Pedagogia Speciale, dunque lavorare sui contesti (educativi e non) per individuare – partendo dalla condizione non modificabile data dalla tipologia di disabilità o deficit – le condizioni esterne alla persona che rendono disabilitante il contesto (Oliver, 1990). Introdurre il concetto di "globalità" nei discorsi sull'inclusione e sulla disabilità ci aiuta a delineare con più chiarezza il cambiamento culturale che negli ultimi decenni - soprattutto dai primi anni del Duemila - sta permeando molti ambiti, sia di disciplinari, sia istituzionali, con relative ricadute sulle pratiche e sulle politiche inerenti alla disabilità in molti paesi. Stiamo parlando di uno spostamento ideologico importante, di un decentramento da una visione prettamente medica della disabilità (modello medico) a favore di una prospettiva più *globale*, appunto, che guardi alla persona con disabilità in senso olistico (modello sociale), individuando tutti i fattori sociali che ostacolano la partecipazione attiva del disabile nella comunità e relativo sviluppo di una vita emancipata, nei limiti delle sue possibilità. La persona con disabilità, in questa nuova ottica, non può essere considerata solo alla luce di una diagnosi medica fatta di classificazioni del disturbo con annessa etichettatura sociale data dal tipo di disabilità o deficit. Serve diffondere l'idea che la disabilità non sia solo un fenomeno medico, ma piuttosto un *fenomeno sociale*. Inoltre, la disabilità è una condizione che potrebbe entrare a fare parte della vita di chiunque lungo in tutto l'arco di vita, come ricorda D'Alonzo

«Con l'apertura delle aule alle persone con deficit, il nostro Paese iniziò un cammino di integrazione che ha certamente migliorato e maturato la società intera, rendendola consapevole che chiunque, nell'arco della propria esistenza può vivere situazioni di precarietà fisica, sensoriale o psichica. [...] Se il disabile è una persona e un cittadino della nostra società, è necessario prevedere che egli possa usufruire di tutte le opportunità di che ogni altro cittadino italiano ha a disposizione» (2012, p.17).

Anche sul versante anglofono – territorio nel quale si muove l'indagine qui affrontata – ormai da tempo, si va affermando questa nuova visione della disabilità come fenomeno sociale che non riguarda, necessariamente, solo una ristretta categoria di persone, intese come nicchia isolata della società intera nella quale vivono. A tal proposito, ad esempio, Thomson's, negli anni Novanta – riconoscendo la grande varietà di disturbi e deficit, nonché la loro potenziale variabilità (o comparsa) nel tempo e la rispettiva influenza di fattori esterni – scriveva che

«La disabilità è una categoria generale e in qualche modo artificiale, comprende differenze fisiche congenite e acquisite, malattie mentali e ritardo, malattie croniche e acute, malattie fatali e progressive, lesioni temporanee e permanenti e una vasta gamma di caratteristiche corporee considerate sfiguranti, come cicatrici, segni di nascita, proporzioni insolite o obesità. [...] Le menomazioni fisiche che rendono qualcuno «disabile» non sono quasi mai assolute o statiche; sono condizioni dinamiche e contingenti influenzate da molti fattori esterni e generalmente fluttuanti nel tempo» (1997, p.13).

Parlare di disabilità con un'accezione globale e sociale, fa sì che si interrompa la percezione della medesima come una caratteristica della singola persona – che si tenta di curare attraverso la medicina, avvicinando il più possibile il soggetto alla condizione di "normalità" ricorrendo a specifici trattamenti – per divenire un attributo insito nella e della società (Marra, 2009) influenzato e determinato (anche) da fattori di origine culturale (Shakespeare, 1994) e, secondo alcuni studiosi, anche strutturale (Priestley, 2005) che ne amplificano le relative problematiche alimentando barriere sociali, stereotipi e pregiudizi (Ciccani, 2008). Di tali fattori discriminanti, i primi (fattori culturali) riguardano le reazioni della società alle persone con problematiche evidenti, che da subito creano disuguaglianza e contrapposizione tra le persone con deficit, disturbi o menomazioni, più o meno evidenti, e le restanti dette "normali", appartenenti alla classe dominante. Lungo questa linea di risposte sociali alla disabilità si diffondono atteggiamenti e pregiudizi stringenti e declassanti nei confronti della persona disabile che rappresentano la prima barriera sociale con cui tutti coloro che sono in condizioni di fragilità e svantaggio devono scontrarsi. Viene attribuito così un ruolo sociale preconfezionato (rappresentato da un'etichetta, appunto, culturale) a coloro che sono "normali" e coloro che sono "anormali", questi ultimi bisognosi solamente di cure e trattamenti, approcciati poi in maniera caritatevole e distaccati dal resto della società in cui vivono. All'interno della dimensione culturale nell'approccio alla disabilità è possibile rilevare ciò che, già negli anni Ottanta, Finkelstein definiva "paradosso": da un lato c'è la percezione che la disabilità implichi una tragedia, unitamente a una condizione di passività e dipendenza lungo tutto l'arco di vita. Dipendenza da una terza figura che se ne prenda cura sopperendo alla sua (del disabile) non-indipendenza. Dall'altro lato, questa stessa impostazione, rappresenta una forma di discriminazione di gruppo (la collettività) che dev'essere contrastata con costanti lotte e azioni atte a ribadire la necessità di un cambio culturale. Non esistono, dunque, atteggiamenti "uniformi" nei confronti delle persone disabili, ma ancora barriere sociali in molti contesti di vita (Finkelstein, 1980; 2004).

Come abbiamo visto in questa sintetica introduzione, a livello internazionale, dunque anche nel contesto anglofono, si è lavorato e dibattuto molto nell'ambito pedagogico in merito alla questione dell'inclusione delle persone più fragili. Venendo al contesto australiano, sembrano essere ancora presenti alcune questioni su cui questo Paese è ancora "un passo indietro" sul fronte politico e sulla messa

in campo di specifiche attenzioni verso alcune persone con bisogni educativi speciali. Per prima cosa, è da rilevare come l'Australia sia una terra non solo molto vasta, ma suddivisa in stati<sup>1</sup> (quindi differenti giurisdizioni) aventi un potere autonomo nel definire indirizzi politici in merito a molte questioni, dunque anche sul tema della disabilità non esiste una vera e propria linea comune sull'approccio alla questione. Inoltre, negli anni, il tema della disabilità ha assunto un rilievo ulteriore in quanto, data la grandissima vastità del territorio, molte persone o giovani con disabilità non riescono a raggiungere agevolmente grazie ad appropriati servizi, i luoghi adibiti all'istruzione (Forlin, 2006), potrebbe sembrare un aspetto secondario, ma anche questa realtà ha rappresentato uno dei principali incipit per la messa in discussione delle politiche inclusive nel corso degli ultimi decenni. Inoltre, l'Australia uno dei paesi membri dell'UNESCO e appartenente al primo gruppo di paesi firmatari<sup>2</sup>, la nota *Dichiarazione Di Salamanca* del 1994 ha ovviamente influenzato la politica australiana e gli approcci alla disabilità del paese, generando molti cambiamenti avvenuti negli ultimi decenni, come l'implementazione di spazi e scuole sempre più inclusivi ed attenti ai bisogni delle persone più fragili. (*ibid.*). Possiamo ripercorrere nei suoi tratti principali l'approccio dell'Australia alla disabilità partendo dagli anni Quaranta, periodo in cui (fin verso i Settanta) iniziarono a nascere scuole per "bambini speciali", dunque ritenute in grado di accogliere i bisogni degli alunni con disabilità. In realtà, più che speciali, queste scuole erano esclusive, in quanto il sistema scolastico tradizionale, pubblico, non consentiva l'ingresso a coloro che avevano bisogni fuori dalla "norma", accettando al loro interno solamente persone ritenute "educabili" (Loreman, Depeler, 2005; Munyi, 2012).

Durante gli anni Settanta, poi, qualcosa cominciò a cambiare. Grazie alla diffusione del *Karmel Report - Schools in Australia* (McLaren, 2014) a livello governativo si iniziò a parlare di sostegni più cospicui all'integrazione dei disabili e da qui, poi, seguirono vari dibattiti che portarono, nel 1981 (in concomitanza con l'anno internazionale per la disabilità) a far sì che le singole giurisdizioni australiane si dotassero di una politica ben definita in merito agli studenti con disabilità, dando così il via alla loro integrazione - ancora il concetto di inclusione non era contemplato - all'interno delle scuole pubbliche (Carroll, Forlin, Jobling, 2003; Winn, Hay, 2009) anche se - è opportuna una specifica - l'integrazione riguardava il plesso scolastico, ma non la classe, dunque si è passati negli anni da "scuola speciali" a "classi speciali", non ancora abbastanza per garantire così un pieno sostegno alle realtà dei più fragili.

Sarà poi dopo all'emanazione del *Disability Discrimination Act (DDA)* avvenuta nel 1992 e alla ratificazione della *Dichiarazione Di Salamanca* del 1994 che si avvierà il passaggio di una visione politica più orientata verso l'inclusione anche se, tutt'ora, in circostanze eccezionali le scuole possono impedire l'accesso ad alcune persone con disabilità laddove sussistano motivazioni valide e riconosciute. Nel complesso, però, nelle scuole, da questo periodo in poi, si è andato a registrare un aumento importante della presenza di alunni con disabilità, anche se disomogeneo da stato a stato (Forlin, 2006) ad esempio, tra il 1988 e il 2002, nel Queensland il 60% degli studenti frequentava scuole speciali, nel South Australia nelle scuole speciali trovavamo solo 10% e, all'opposto, nel Nuovo Galles del Sud (Vinson, 2002) si è registrato un grandissimo aumento, pari al 200%, degli studenti con disabilità iscritti nelle scuole regolari. Le motivazioni di tali aumenti, secondo alcuni autori (*ibid.*) potrebbero probabilmente essere dovute a migliore diagnosi

1 <https://www.australia.com/en/facts-and-planning/about-australia/cities-states-and-territories.html>

2 <https://en.unesco.org/countries/australia>

dei disturbi, ma soprattutto essere il risultato dei primi veri cambiamenti culturali verso la visione della persona disabile, sempre più spoglia da etichette di ogni sorta e genere, nonché, in ultimo, anche dell'aumento effettivo del numero di persone con disabilità. Un ulteriore passo avanti per quanto concerne la diffusione di una politica inclusiva nei sistemi di istruzione è stato effettuato dal governo australiano nel 2005, anno in cui vennero definiti e promulgati i *Disability Standards for Education 2005*<sup>3</sup> (DSfE), documento di importanza non solo sociale e pedagogica, ma anche politica, in quanto facente parte di una più ampia strategia di sviluppo sociale ed economico sostenuta dall'*Australian Department of Home Affairs (DOHA)*. Si evince, allora, che in Australia l'inclusione delle persone con disabilità viene riconosciuta sempre di più come una componente di rilievo anche nel più ampio processo di crescita e sviluppo socioeconomico. Nel documento del 2005 si legge che è opportuno

«[...] chiarire gli obblighi dei fornitori dei servizi educativi e formativi nell'ambito dell'agenda di DOHA per lo sviluppo e i diritti delle persone con disabilità in relazione all'istruzione e alla formazione. Gli Standard si applicheranno a tutti gli studenti con disabilità in tutti i settori dell'istruzione e della formazione negli istituti di istruzione pubblici e non governativi» (Department of Education, Skills and Employment, 2005).

Successivamente alla diffusione di questo documento, quindi, le giurisdizioni presenti sul territorio australiano – al netto delle caratteristiche del proprio territorio e della diversità del proprio contesto – sono state formalmente obbligate a iniziare un percorso di revisione delle proprie normative in tema di disabilità e di attuazione di politiche inclusive in linea con quanto riportato nel DSfE all'interno dei sistemi educativi prevedendo – come suggeriscono alcuni studiosi (Deno, Fuchs, Marston, Shin, 2001; King-Sears, 2001; César, Oliveira, 2005) – forme di curriculum alternative e parallele a quelle standard per mediare le pratiche di inserimento e inclusione degli studenti più fragili.

In sintesi, allo stato attuale il DSfE (rivisto poi nel 2014) e il più ampio DDA rimangono i riferimenti principali su cui basare le decisioni politiche inerenti alle pratiche inclusive all'interno dei sistemi scolastici e di istruzione superiore come le università.

Quanto è stato scritto fino qui riguarda quindi i momenti principali della recente storia australiana inerenti all'approccio politico sul discorso dell'inclusione delle persone con disabilità nei sistemi educativi. Venendo però alla questione che si affronta in questo lavoro, dunque i DSA in ambito accademico, prima di presentare i dati raccolti vediamo quali sono le policy riguardo la tematica dei disturbi dell'apprendimento, nei contesti anglofoni spesso richiamati sotto il termine *learning difficulties*<sup>4</sup>. In tema di disturbi dell'apprendimento, in Australia – al contrario di quanto succede in molti paesi anglofoni (come Regno Unito<sup>5</sup> e USA<sup>6</sup> ad

3 <https://www.dese.gov.au/swd/resources/fact-sheet-2-disability-standards-education-2005>

4 [https://en.wikipedia.org/wiki/Learning\\_disability](https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_disability)

5 Nel Regno Unito, dopo che negli ultimi decenni si sono susseguiti vari documenti sul tema della disabilità, con l'*Equality Act* del 2010 si affronta la questione dell'inclusione delle persone più fragili (si parla sì di disabilità, ma non solo, per questo dal titolo sparisce definitivamente la parola *Disability*) ponendo però in secondo piano un approccio maggiormente medico, per lasciare spazio ad un'impostazione volta a riconoscere come l'accesso e la partecipazione di tutti i cittadini con disabilità o altri deficit debba passare da una modifica dell'ambiente e della cultura, si sposta così l'accento sulla dimensione sociale.

6 Nonostante vi siano molte questioni ancora poco chiare, rilevate da molti studiosi (Katsiyannis, 2001; Weber, 2006), per quanto riguarda i principali riferimenti di indirizzo politico negli USA, rife-

esempio) in cui sono stati adottati dei riferimenti specifici in materia di DSA – non si è adottata nessuna legge specifica o riferimento specifico a livello politico. Oltretutto, attualmente, la dislessia (Smythe, 2004) non viene annoverata tra i disturbi dell'apprendimento nemmeno nel DDA del 1992, né tantomeno nel DSfE del 2005 ma, allo stesso tempo, in alcune policy istituzionali – come quelle della Flinders University che a breve vedremo - appare il termine *Learning Difficulty* nell'elenco dei potenziali destinatari delle pratiche inclusive e, sotto tale termine, rientrerebbe pure la dislessia. Insomma, un'equivalente della Legge 170 nel territorio australiano non esiste, oltretutto, questa carenza di attenzioni verso l'universo specifico dei DSA rischia di essere amplificata dalle libertà di azione che hanno le varie giurisdizioni australiane. Infatti, una delle ricadute di tale divario legislativo consiste nella mancanza di obblighi precisi in materia di DSA per le università, sono così libere di scegliere entro quali limiti (e a quali destinatari) erogare gli ausili alle persone più fragili. Facendo riferimento al caso della Flinders University, notiamo che è stato sì istituito il *Disability Service*<sup>7</sup> – una sorta di ufficio equivalente a quello presente negli Atenei italiani, destinato alle persone con disabilità – ma la policy che guida i servizi e le pratiche di tale ufficio non contempla nello specifico la categoria dei disturbi specifici dell'apprendimento<sup>8</sup>, limitandosi a rimandare all'apposito *Disability Action Plan*<sup>9</sup> istituito dall'università, nel quale, all'interno delle voci che compongono i sei obiettivi macro che lo contraddistinguono - non compare nessun riferimento specifico di DSA, ribadendo solamente come i riferimenti primari che hanno guidato la stesura del piano siano il DDA e il DSfE.

Per quanto concerne, invece, l'organizzazione delle figure di riferimento per le persone con disabilità, si nota come sia in linea con il modello di altri paesi, fra cui quello italiano: esiste un *Disability Advisor* di ateneo che, a sua volta, nomina e collabora con i *College Disability Academic Advisor*, dunque i referenti alla disabilità dei vari dipartimenti che possono fungere da interfaccia tra gli studenti e l'Advisor di ateneo o divenire figure di mediazione studente-docente. Anche il panorama di servizi e ausili è molto simile a quello italiano, vengono infatti erogate – soprattutto su richiesta – tecnologie per compensare i problemi di letto-scrittura o di calcolo, si può richiedere l'aiuto di tutor alla pari per ottenere un supporto allo studio ecc., per tale ragione gli item del questionario non sono stati modificati ed è stato possibile riutilizzarlo anche in questo contesto, prevedendo solo un cambiamento dei riferimenti legislativi propri di alcune domande. Come emergerà dall'intervista, questi ed altri aspetti sono in comune all'impostazione italiana, sembra però rimanere una certa vaghezza dal punto di vista della formalizzazione dei supporti e dei servizi specifici all'interno di un regolamento condiviso e ben esplicitato. Dall'intervista effettuata durante la permanenza dello scrivente in Australia, che riporteremo nelle pagine seguenti, si potranno raccogliere ulteriori aspetti organizzativi inerenti alla questione dei DSA e l'approccio all'inclusione dei più fragili. A conclusione di questa introduzione – e a conferma di quanto, ancora, sia necessario migliorare le *policy* verso gli studenti con DSA in territorio australiano – è opportuno esplicitare come sia stato difficile diffondere la richiesta di partecipazione tra gli studenti con *learning disability*; non esiste una mailing list o un

rimenti come l'*Americans With disabilities Act* del 1990 o *IDEA - Individuals with Disabilities Education Act* aggiornato nel 2004, è comunque presente in tali direttive un riferimento alla questione dei DSA e dei bisogni educativi speciali, con annesse raccomandazioni inclusive che aprono comunque ad una forma di tutela verso tale categoria.

7 <https://students.flinders.edu.au/support/hcd/disability>

8 <https://www.flinders.edu.au/content/dam/documents/staff/policies/people-culture/disability-policy.pdf>

9 <https://staff.flinders.edu.au/content/dam/staff/equal-opportunity/disability-action-plan.pdf>

elenco specifico degli studenti con disabilità (o altre tipologie di disturbi) all'interno di questa università e, come emergerà dalla trascrizione dell'intervista che seguirà, non si effettuano indagini, di qualsivoglia forma, per approfondire il discorso sull'inclusione degli studenti più fragili all'interno dell'ateneo. Non avere a disposizione neanche una semplice mailing list ha rappresentato un ostacolo alla più ampia diffusione della presente ricerca, infatti, l'unica modalità per raccogliere adesioni che è stata concessa – e concordata con l'*Advisor* d'ateneo – è stata rappresentata dall'affissione di un apposito poster all'interno delle bacheche presenti nelle *hall* dei vari dipartimenti (o negli spazi comuni) con il quale si invitavano tali studenti a partecipare alla *survey* (anonima) dello scrivente. Ovviamente, date le differenze terminologiche che contraddistinguono i nostri paesi – come detto, in Australia non esiste l'acronimo DSA per identificare un insieme specifico di disturbi – sia nel poster affisso nei dipartimenti che all'interno della pagina web di introduzione al questionario elettronico, è stato appositamente specificato il target di studenti di nostro interesse, esplicitando con chiarezza le quattro tipologie di disturbi a cui la rilevazione dei dati voleva rivolgersi.

## 2. La rilevazione dati all'interno della Flinders University

### 2.1 Strumenti d'indagine

Dovendo raggiungere un numero di studenti potenzialmente molto elevato - e per garantire loro il più totale anonimato in fase di risposta - è stato redatto un questionario semi-strutturato (ora riportato in lingua italiana in Tabella 1) per rilevare solamente informazioni relative alla loro esperienza all'interno nel contesto accademico. Gli item sono stati definiti sulla base dello studio della letteratura e dei dati oggi a disposizione in ricerche e indagini del settore. Il questionario è stato somministrato attraverso la rete (con l'applicativo online di UniBo, *FeedbackServer*). Nessun dato che possa essere interpretabile come sensibile (mail, indirizzo IP, luogo da cui ci si connette ecc.) è stato raccolto. Le domande contenute sono principalmente di due tipologie: a risposta dicotomica (Sì/No, V/F) e con scale di intensità (o giudizio). Solamente alla fine della batteria di domande (11 in totale) troviamo un quesito a risposta aperta tramite cui il rispondente poteva lasciare, qualora lo ritenesse opportuno, una riflessione libera sul tema indagato. Nello specifico, si è voluto far emergere:

- la conoscenza delle informazioni di raccordo sul passaggio tra scuola e università;
- l'opinione sul servizio di accoglienza in ingresso al nuovo percorso di studi accademico;
- la qualità percepita in merito alle tecnologie compensative offerte dall'ateneo e la relativa frequenza di utilizzo;
- la qualità percepita sui servizi di supporto allo studio come quelli di tutorato, ecc.;
- la tipologia di ausili fruiti a livello personale (a priori di quelli erogati dall'ateneo);
- il rapporto coi docenti;
- la tipologia predominante di disturbo (rientranti nei DSA) tra i rispondenti.

L'idea di valorizzare maggiormente la prospettiva degli studenti nella più ampia cornice dello studio di caso (Stake, 2005) è stata sorretta e orientata dai principi del movimento pedagogico denominato *StudentVoice* (Cook-Sather, 2002; Cook-

Sather, Grion, 2013). Infatti, l'erogazione della survey online non possiede l'intento di giungere a delle conclusioni "definitive", bensì di fare emergere la "voce" degli studenti con learning disabilities per rilevare le dimensioni esperienziali più critiche all'interno del loro vissuto universitario, ancora connotato dall'esistenza di molti ostacoli alla piena partecipazione attiva alla sfera didattica e sociale. Come detto, gli approcci più recenti della Pedagogia Speciale, suggeriscono che i processi di inclusione riguardano il sistema sociale più ampio entro cui si sviluppano e si manifestano determinate esigenze di utenti specifici; per questa ragione la prospettiva della *StudentVoice* è stata appositamente scelta come framework teorico di sfondo in quanto potrebbe rappresentare, anche all'interno di possibili sviluppi futuri di questo lavoro, un efficace strumento di indagine qualitativa con cui esplorare il mare di "chiari e scuri" in cui sembrano ancora navigare gli studenti con learning disabilities frequentanti l'università.

Per quanto concerne le interviste alla Disability Advisor dell'Università, i documenti legislativi e le esperienze dello stesso Ateneo entro cui la rilevazione è andata ad effettuarsi sono stati il riferimento principale per la stesura della traccia dell'intervista. In tal caso, pur avendo una batteria di domande definita, si è comunque lasciato lo spazio per possibili modifiche sulla base di quanto emergeva durante il colloquio orale.

#### Questionario elettronico per gli studenti

- 1) Durante l'ultimo anno di scuola superiore, gli studenti con learning disabilities hanno l'opportunità di contattare preventivamente il Servizio a loro dedicato nella Flinders University, al fine di ricevere supporto in ingresso al nuovo percorso di studi. Hai mai ricevuto informazioni in merito all'esistenza di tale possibilità durante il tuo ultimo anno di scuola superiore?
- 2) Nel momento in cui hai contattato l'ufficio per i servizi rivolti agli studenti con learning disabilities, hai ricevuto informazioni esaustive in merito al panorama di servizi erogati dal nostro Ateneo?
  - Sì, mi è stato presentato il panorama completo di servizi a mia disposizione
  - Sì, ma le informazioni erano poco chiare
  - Ho ricevuto poche informazioni e non mi sono state molto utili
  - No, non mi sono state date informazioni specifiche
- 3) Il Servizio per gli studenti con learning disabilities dell'Ateneo offre varie tipologie di supporto agli studenti, lungo tutto il percorso di studi. Nell'elenco sottostante indica di quale (o di quali) servizi hai usufruito ed esprimi un giudizio sul livello di qualità.
  - Adattamento alle lezioni e mediazione con i docenti
  - Tutor alla pari
  - Tutor specializzati
  - Individuazione dell'adeguata strategia di studio
  - Materiale didattico alternativo
  - Ausili tecnologici
  - Supporto alla mobilità internazionale
- 4) Durante il tuo percorso di studi, hai trovato docenti disponibili a garantirti il dovuto supporto per un accesso completo alla didattica ed i relativi materiali di studio? Esempio: disponibilità a erogare materiali alternativi e accessibili; disponibilità a inviare in anticipo dispense o altri materiali didattici, ecc.
- 5) Fai ricorso spesso, o quasi mai, agli ausili tecnologici disponibili presso l'ateneo?
- 6) Se hai espresso un giudizio superiore a "mai" nella domanda precedente, come reputi la qualità delle tecnologie offerte dal nostro Ateneo?

- 7) Quali tecnologie personali utilizzi per aiutarti nello studio dei materiali didattici e/o durante le lezioni in aula?
- Software di Sintesi vocale
  - Software di Riconoscimento vocale
  - Software per il controllo ortografico
  - Calcolatrici o Software di supporto al calcolo matematico
  - Software di organizzazione grafica (es: mappe concettuali)
  - Font specifici per facilitare la lettura (es: OpenDyslexic font)
- 8) La Flinders University dispone di uno spazio appositamente pensato per gli studenti con learning disabilities, nel quale è possibile utilizzare e provare programmi o strumenti compensativi e ricevere un supporto da personale specializzato. Eri a conoscenza di tale spazio o lo hai mai fruito?
- Lo conosco ma non ci sono mai stato/a
  - Lo conosco e l'ho utilizzato
  - Non lo conoscevo prima d'ora
  - Non lo conoscevo ma, ora che ne sono informato, cercherò dettagli a riguardo
- 9) Ti è mai stato chiesto, prima d'ora, di esprimere un giudizio sulla qualità dei servizi erogati a supporto degli studenti con learning disabilities?
- 10) Quale, o quali, sono le principali difficoltà di apprendimento che ti sono state certificate?
- Dislessia
  - Discalculia
  - Disortografia
  - Disgrafia
- 11) Dal tuo punto di vista, quali aspetti è opportuno migliorare per aumentare la qualità dell'inclusione didattica degli studenti con learning disabilities?

Tab. 1: il questionario elettronico rivolto agli studenti

## 2.2 Le risposte degli studenti

Hanno risposto all'invito di partecipazione 20 studenti in totale, Riportiamo le loro risposte che, seppure non rappresentative statisticamente, possono comunque fornirci uno spaccato della loro esperienza e suggerirci un'interpretazione (potenziale) dell'attuale contesto universitario.

1) Durante l'ultimo anno di scuola superiore, gli studenti con learning disabilities hanno l'opportunità di contattare preventivamente il Servizio a loro dedicato nella Flinders University, al fine di ricevere supporto in ingresso al nuovo percorso di studi. Hai mai ricevuto informazioni in merito all'esistenza di tale possibilità durante il tuo ultimo anno di scuola superiore?	
Si	18
No	2

La maggior parte dei rispondenti era al corrente della possibilità di contattare preventivamente l'ufficio rivolto alle persone con disabilità, solo due dei rispondenti non ne erano a conoscenza.

2) Nel momento in cui hai contattato l'ufficio per i servizi rivolti agli studenti con <i>learning disabilities</i> , hai ricevuto informazioni esaustive in merito al panorama di servizi erogati dal nostro Ateneo?	
Si, mi è stato presentato il panorama completo di servizi a mia disposizione	5
Si, ma le informazioni erano poco chiare	0
Ho ricevuto poche informazioni e non mi sono state molto utili	0
No, non mi sono state date informazioni specifiche.	15

Stando alle risposte pervenute, la quasi totalità degli studenti non hanno ricevuto informazioni per loro esaustive. Solo un quarto dei rispondenti si dice soddisfatto dell'incontro con l'ufficio dedicato.

3) Il Servizio per gli studenti con <i>learning disabilities</i> dell'Ateneo offre varie tipologie di supporto agli studenti, lungo tutto il percorso di studi. Nell'elenco sottostante indica di quale (o di quali) servizi hai usufruito ed esprimi un giudizio sul livello di qualità.					
	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Adattamento alle lezioni e mediazione con i docenti	10	5	0	5	0
Tutor alla pari	18	2	0	0	0
Tutor specializzati	12	8	0	0	0
Individuazione dell'adeguata strategia di studio	10	10	0	0	0
Materiale didattico alternativo	8	12	0	0	0
Ausili tecnologici	10	0	0	5	5
Supporto alla mobilità internazionale	18	0	0	2	0

Ad eccezione fatta per gli ausili tecnologici, in cui i rispondenti si dividono a metà tra "mai utilizzati" e un giudizio positivo come buono od ottimo, per tutte le altre tipologie di servizi la maggioranza dichiara di non averli utilizzati o, laddove avviene, la valutazione non è elevata.

4) Durante il tuo percorso di studi, hai trovato docenti capaci di garantirti un completo accesso alla didattica e ai relativi materiali di studio? Esempio: disponibilità a erogare materiali alternativi e accessibili; disponibilità a inviare in anticipo dispense o altri materiali didattici, ecc.	
Mai	5
Raramente	15
Spesso	0
Sempre	0

Come avviene nel panorama italiano, il tema dei docenti rimane un punto caldo della questione: anche qui, la maggior parte dei rispondenti, dichiara di non aver quasi mai (o mai) trovato docenti capaci di fare fronte alle loro richieste di supporto.

5) Presso il nostro ateneo, fai ricorso spesso, o quasi mai, ai software messi a disposizione per gli studenti con <i>learning disabilities</i> ? Ad es. software di supporto allo studio, alla lettura e la scrittura, al calcolo ecc.	
Mai	2
Raramente	10
Spesso	0
Sempre	8

A conferma della domanda 3, buona parte dei rispondenti utilizza, anche se perlomeno di rado, le tecnologie della Flinders per supportarsi nello studio.

6) Se hai espresso un giudizio superiore a "mai" nella domanda precedente, quindi se utilizzi le risorse software suggerite dall'Ateneo, come reputi la qualità delle stesse, rientranti nelle tipologie sottostanti?					
	Mai utilizzato	Basso	Sufficiente	Buono	Ottimo
Software di supporto allo studio (mappe concettuali e simili)	11	5	0	4	0
Software di facilitazione per la lettura e la scrittura	4	0	0	10	6
Software per il calcolo matematico	20	0	0	0	0

Dei rispondenti nessuno utilizza i software per il calcolo matematico, mentre gli ausili per la letto-scrittura vengono fruiti dalla maggior parte di essi e, inoltre,

il giudizio che ne viene dato è positivo, 16 su 20 giudicano con “buono” e “ottimo” la loro qualità.

7) Quali tecnologie utilizzi, personalmente, per aiutarti nello studio dei materiali didattici durante le lezioni in aula, o a casa?	
Software di Sintesi vocale	4
Software di Riconoscimento vocale	0
Software per il controllo ortografico	7
Calcolatrici o Software di supporto al calcolo matematico	1
Software di organizzazione grafica (es: mappe concettuali)	1
Font specifici per facilitare la lettura (es: OpenDyslexic font)	5
Altro*	2

A conferma di come i problemi di scrittura e lettura siano i più diffusi notiamo che la maggior parte degli studenti, infatti, ricorre personalmente ad ausili per il controllo ortografico, a font per facilitare la lettura e a sistemi di sintesi vocale. Coloro che hanno compilato il campo “Altro” dichiarano di utilizzare dei registratori portatili per registrare le lezioni, mappe concettuali per lo studio o libri in formato digitale e sistemi OCR (uno studente nomina nello specifico il servizio di OCR integrato in Google Keep) per la digitalizzazione del testo.

8) La Flinders University dispone di uno spazio denominato <i>Adaptive Technology Rooms (ATRs)</i> . Al suo interno, gli studenti con <i>learning disabilities</i> , possono trovare ausili digitali di varie tipologie. Eri a conoscenza di tale spazio o lo hai mai utilizzato?	
Lo conosco ma non ci sono mai stato/a	0
Lo conosco e l'ho utilizzato	12
Non lo conoscevo prima d'ora	0
Non lo conoscevo ma, ora che sono informato, cercherò informazioni a riguardo	8

Molti rispondenti hanno utilizzato tale spazio, mentre c'è da rilevare in senso positivo come, anche chi non lo conosce, sia intenzionato a cercare informazioni in merito.

9) Ti è mai stato chiesto, prima d'ora, di esprimere un giudizio sulla qualità dei servizi a supporto degli studenti con <i>learning disabilities</i> ? (Come detto nell'introduzione, per qualità dell'inclusione intendiamo l'insieme di servizi e pratiche atte a garantire a tutti gli studenti con <i>LEARNING DISABILITIES</i> pari opportunità di accesso e partecipazione alla sfera didattica)	
Sì	0
No	20

Non c'è spazio per molte interpretazioni, tutti i rispondenti dichiarano di non aver mai ricevuto un invito ad esprimere un'opinione in merito alle pratiche inclusive dell'università.

10) Quale, o quali, sono le principali difficoltà di apprendimento, rientranti nella sfera dei <i>learning disabilities</i> , che ti sono state certificate?	
Dislessia	10
Discalculia	1
Disortografia	4
Disgrafia	5

Anche all'interno della Flinders, la dislessia si pone come il disturbo preponderante tra tutti i rispondenti, confermando la tendenza già emersa in precedenza, nonché in rilevazioni altre da questo lavoro.

11) Dal tuo punto di vista, quali aspetti è opportuno migliorare per aumentare la qualità dell'inclusione didattica degli studenti con *Learning Disabilities* all'interno della nostra università?

Di seguito le principali questioni segnalate dagli studenti suddividendole per tipologia.

- a) *Maggiore informazione sui servizi offerti.* Alcuni segnalano come sia vago il panorama di informazioni in merito ai servizi pensati per gli studenti più vulnerabili.

*«La cosa principale che voglio segnalare è che si dovrebbe far sapere agli studenti molto di più su ciò che è disponibile per loro, non è sempre chiaro il panorama di servizi».*

*«Sono grato all'ufficio per le learning disabilities dell'aiuto che mi hanno dato negli anni, però, a volte, siamo lasciati molto da soli nell'affrontare i nostri studi. Intendo dire che se non siamo noi studenti ad andare presso l'ufficio non riceviamo mai nessuna richiesta di contatto da parte loro o qualsiasi altra tipologia di coinvolgimento che ci faccia sentire tutelati e protetti».*

*«La mia opinione è che dovrebbe esserci una migliore comunicazione delle informazioni per quanto riguarda gli strumenti utilizzabili e una maggiore attenzione allo studente con learning disabilities nella sua specificità, non basta solo consentire a noi studenti dislessici di utilizzare dei dispositivi digitali, abbiamo bisogno di maggiore assistenza in merito e di essere seguiti nelle fasi iniziali».*

- b) *Maggiore formazione sul tema dei deficit di apprendimento verso gli altri studenti.* Alcuni lamentano di avere delle grosse difficoltà nell'essere compresi dai compagni di corso.

«Molte volte, durante le lezioni o durante i test utilizzo il mio computer per svolgere le attività previste dal docente. Molti compagni mi dicono che non ne avrei davvero bisogno e cerco solo una scusa per fare le cose in modo più facile».

«Spesso certi studenti non hanno voglia di aiutarmi nelle attività di studio, ho grandi difficoltà a leggere perché sono dislessico ma ad alcuni sembra non importare. Non c'è sostegno da parte dei tuoi simili».

- c) *Difficoltà nel rapporto con i docenti.* Alcuni lamentano di avere delle grosse difficoltà nell'essere compresi dai compagni di corso.

«Studio psicologia, nonostante la materia abbia a che fare anche con lo studio dei problemi come il mio (sono dislessico) i docenti non sono preparati nel fare fronte alle mie richieste, come ottenere delle versioni digitali e più leggibili dei contenuti della lezione».

«Ho grosse difficoltà a spiegare e a fare capire ai docenti che agli esami io ho bisogno di un aiuto, più tempo, il mio pc e non possono valutarmi come tutti gli altri. Dobbiamo trovare un punto di incontro altrimenti per me è impossibile seguire il mio corso di studi. Ho chiesto aiuto all'ufficio per la disabilità e sto aspettando che mi sappiano dare alcune informazioni in merito».

#### *In sintesi...*

Nonostante i rispondenti conoscessero l'ufficio per la disabilità in ingresso alla Flinders, tre quarti di questi dichiara di non avere ricevuto informazioni specifiche in merito. Pare che i servizi e gli ausili siano utilizzati con una bassa frequenza dagli studenti e, come già visto, quelli tecnologici dimostrano una fruizione maggiore e un giudizio di qualità abbastanza buono.

La dislessia è confermata essere il disturbo più presente e le problematiche relative all'esperienza degli studenti rientrano principalmente nel rapporto coi docenti e nelle difficoltà di ottenere materiali di studio accessibili. Infine, vengono richiesti migliori servizi di informazione da parte dell'ateneo sia verso lo studente con *learning disabilities* sia verso i restanti studenti, dato che il rapporto coi compagni di studi e con i docenti rimane presente come criticità nell'esperienza dei rispondenti.

## **2.2 L'intervista alla Disability Advisor**

- a) Al contrario di quanto avviene, ad esempio, in Italia, non esiste una legge specifica per gli studenti con discalculia, disgrafia, dislessia e disortografia (tipologie di learning disability che rientrano nell'acronimo DSA nel contesto italiano). Però, ci sono molti riferimenti internazionali o locali che fungono da linea guida politica per l'inclusione degli studenti più fragili (la Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO, il Disability Discrimination Act, ecc.). A suo avviso, dopo alcuni anni dalla loro promulgazione, che riverbero hanno avuto tali documenti sull'Università?

*«È difficile rispondere con esattezza alla domanda. Di certo le attenzioni verso i bisogni delle persone più fragili sono aumentate molto negli ultimi anni. Sia le scuole che le università del South Australia (come saprai abbiamo giurisdizioni differenti e non conosco le restanti sul territorio) hanno cambiato molto il loro approccio all'integrazione e all'inclusione degli studenti disabili o con learning disability. Anni addietro esistevano classi separate da quelle ordinarie e oggi, invece, questo accade molto meno. Le università poi vedono aumentare notevolmente il numero di persone con disabilità che frequentano i vari corsi disponibili, questo è un segno di un importante cambio di cultura che nel nostro paese sta avvenendo da tempo. Sono sempre di più le persone con bisogni di varia tipologia che si rivolgono al nostro ufficio, molto spesso si dicono pure contente e ci ringraziano di ciò che facciamo. In sintesi, credo che gli effetti di tali documenti siano positivi, abbiamo imboccato la strada giusta anche se non siamo perfetti e si ha sempre bisogno di migliorare».*

- b) Partendo dalla sua esperienza di Delegato di Ateneo: quali sono attività e servizi principali introdotti dalla sua università per far fronte ai bisogni degli studenti con learning disability? Ad esempio, quali sono, o sono state, le principali esperienze/ricerche/iniziative in merito a tale tematica?

*«Offriamo servizi come molte altre università. In questo ufficio gli studenti con bisogni speciali possono venire da noi per ricevere vari tipi di supporto, da un orientamento più generico alle pratiche burocratiche a questioni più specifiche come l'utilizzo di strumenti per aiutarli nello studio. Possiamo mettere in contatto gli studenti fra di loro così da creare una sorta di rete di supporto tra studenti, con disabilità o non. Se richiesto, possiamo anche fungere da interfaccia tra lo studente e alcuni professori o referenti di dipartimento per aiutare l'inserimento della persona nel nuovo ambiente. Non abbiamo al momento attivato ricerche in merito alla disabilità, cerchiamo di aiutare al meglio ogni studente quando si presenta da noi per supportarlo nel migliore dei modi in base alle sue richieste».*

- c) Quali sono le principali misure dispensative e i principali strumenti compensativi utilizzate e richieste dagli studenti con DSA?

*«È una buona domanda, partirei dicendo che il nostro riferimento principale per l'orientamento dei nostri servizi sia lo Universal Design for Learning, un framework molto utile per poter progettare al meglio le risposte a molti dei bisogni educativi degli studenti con disabilità. Partendo da qui, comunque il nostro approccio è quello di incontrare gli studenti che hanno bisogno del nostro aiuto e decidere assieme a loro il miglior adjustment [dunque lo strumento compensativo o i servizi a supporto del bisogno educativo specifico] per ogni singolo caso. Quando uno studente decide di venire nel nostro ufficio, di solito all'inizio del percorso di studi, noi richiediamo una documentazione che possa provare la tipologia di disturbo che lo riguarda, fatto questo redigiamo assieme un "Access Plan" per aiutarlo nell'inserimento al contesto universitario. L'Access Plan contiene una sintesi di tutti i bisogni dello studente e una lista di aiuti che gli vengono concessi, ad esempio l'uso del pc all'esame, il tempo aggiuntivo per i test, la possibilità di richiedere determinati software per compensare il deficit ecc. A tal proposito, la Flinders University è di solito disposta ad allargare il panorama delle tecnologie a propria disposizione, soprattutto software, in-*

fatti, se assieme a uno studente individuiamo un programma specifico che possa essere maggiormente utile ai suoi bisogni, lo possiamo acquistare senza richiedere soldi allo studente. Per quanto riguarda le tipologie di strumenti o servizi maggiormente richieste dagli studenti - cioè tra coloro aventi una *learning disabilities* tra quelle di cui stiamo parlando - troviamo principalmente quelle inerenti alla scrittura e alla lettura, quindi software per il controllo ortografico, per la sintesi vocale, molti chiedono dei registratori per registrare le lezioni o altri ancora ci chiedono supporto per approfondire la conoscenza di programmi che li aiutino sia a scrivere e a leggere, sia a studiare, ad esempio programmi per mappe concettuali e simili. Per quanto riguarda i servizi richiesti, più che gli strumenti specifici, notiamo che molti studenti con problemi di dislessia insistono perché informiamo i docenti in merito alle loro problematiche, riportandoci come certi professori non concedano facilmente l'uso del pc all'esame o il tempo estensivo, per non parlare dell'erogazione di materiali di studio, ritenuti spesso inaccessibili da suddetti studenti».

- d) Tecnologie: esistono spazi comuni in cui vengono predisposti materiali, risorse e, in generale, ausili digitali a supporto degli studenti con DSA? Se sì, quali tecnologie sono presenti?

«Certo, all'interno della biblioteca della Flinders University troviamo le *Adaptive Technology Rooms (ATRs)*, due stanze pensate apposta per gli studenti con disabilità o *learning disabilities* all'interno delle quali si possono trovare software specifici, dunque degli strumenti compensativi, che attualmente costano in: *Jaws*, uno screen reader che consente alle persone con problemi di vista di utilizzare il normale software per computer rendendolo accessibile; *Zoombtext*, software nato per ingrandire gli oggetti presenti sull'interfaccia (testo e non) così da permettere a chi ha un deficit visivo di interagire meglio con il pc; *Dragon*, un programma da *voice-to-text* fondamentalmente per agevolare la "scrittura" (tramite dettatura) di persone con problemi di dislessia, disgrafia ecc. Come dicevo prima, oltre a queste tecnologie, se uno studente individua un ausilio specifico, sia hardware che software, non attualmente disponibile presso la nostra università, siamo disposti a valutarne l'acquisto o l'acquisto di una licenza per la singola persona nel caso si tratti di un programma per pc. In ultimo, in caso di necessità la Flinders mette a disposizione il noleggio di iPad con la possibilità di installare app specifiche per le esigenze di colui che lo utilizzerà».

- e) I docenti del vostro Ateneo: vengono coinvolti in momenti formativi sulla tematica in oggetto? Chiedono supporto all'ufficio dedicato ai servizi per disabili per essere aiutati a predisporre ed erogare materiali didattici maggiormente accessibili?

«sì, alcuni docenti si rivolgono ai nostri uffici, dipende dal caso specifico con cui devono confrontarsi, se molto complesso, allora interveniamo noi per mediare l'inserimento dello studente nelle attività didattiche. Per quanto riguarda la formazione rivolta ai docenti, ai ricercatori o a tutti coloro che sono interessati ad approfondire le tematiche inerenti alla disabilità e le *learning disabilities*, vengono organizzati tre o quattro volte all'anno degli incontri di sensibilizzazione, promossi da noi e dalla community di cui si parlava poco prima. Non sono veri e propri momenti di training obbligatorio, la partecipazione è facoltativa, stiamo però riscontrando un aumento delle partecipazioni negli ultimi

anni. Durante questi incontri cerchiamo di mettere assieme teorie, esperienze (tramite il racconto degli studenti) e suggerimenti per pratiche inclusive, come ad esempio l'erogazione di materiali accessibili per chi ha problemi di lettura ecc. In sintesi, partendo dal riferimento principale che è lo Universal Design for Learning, cerchiamo di formare i docenti in merito all'applicazione pratica delle linee guida contenute in questo framework. Infine, anche all'interno di FLO (Flinders Learning Online, la nostra piattaforma Moodle per la formazione a distanza) si trovano molti contenuti inerenti allo Universal Design for Learning e alla sua implementazione».

- f) Se attivate, attraverso quali modalità vengono effettuate raccolte di dati per monitorare i bisogni specifici del target in oggetto?

«Non effettuiamo delle raccolte di dati in tal senso. Quando una persona si presenta al nostro ufficio ne approfittiamo per chiedere una sua opinione in merito alla sua esperienza. Orientiamo i nostri servizi in base a quanto emerge dall'incontro faccia a faccia. Al contrario di quanto mi dicevi tu, non abbiamo un database, una mailing list o altro che ci consenta di monitorare il numero di studenti con disabilità, la tipologia di disabilità e altro. Alla Flinders University abbiamo dato vita ad una community di persone con disabilità, con la quale ci confrontiamo continuamente – questo anche assieme ai referenti dei dipartimenti – con cadenza regolare tre volte all'anno, per condividere idee e proposte. In base a quanto emerge, poi cerchiamo di individuare delle linee di cambiamento».

- g) Quale tipologia di learning disability (tra le quattro dette all'inizio) è maggiormente presente all'interno del bacino di studenti registrati presso il vostro ufficio? Inoltre, c'è molta discrepanza tra il numero di soggetti che in fase di immatricolazione segnalano il proprio DSA e quelli che, fattivamente, durante il percorso di studi utilizzano i servizi offerti dall'ufficio dedicato dell'Ateneo?

«Purtroppo, non posso rispondere con esattezza a questa domanda, come detto, noi non abbiamo un database o una mailing-list delle persone con disabilità o disturbi dell'apprendimento. Da quello che vediamo, però, i problemi maggiori, viste le richieste che ci arrivano dagli utenti, riguardano la lettura e la scrittura, nello specifico la Dislessia. Sono molti gli studenti con dislessia e disgrafia che vengono a chiedere un supporto allo studio».

- h) Allo stato attuale dei servizi offerti, come considera il livello di inclusione didattica degli studenti con questa tipologia di learning disabilities?

«Buono, stando ai feedback che riceviamo dagli studenti posso dire che la Flinders University abbia intrapreso la strada giusta per garantire una buona inclusione alle persone con disabilità o bisogni educativi di varia tipologia. Certo, non tutti gli studenti sono sempre soddisfatti della loro esperienza e permangono delle problematiche molto personali, ma nel complesso riceviamo un riscontro positivo, non solo dagli studenti ma anche dai colleghi di altre aree, dai professori e dai nostri referenti di dipartimento».

- i) Quali investimenti e/o programmi futuri avete in programma per dare continuità al miglioramento dei servizi offerti?

*«Dato che la dislessia e la disgrafia sono disturbi molto presenti tra gli studenti, stiamo valutando l'acquisto di un nuovo software capace di offrire, all'interno dello stesso ambiente, molte funzionalità per far fronte ai loro problemi. Partirà a breve una sperimentazione assieme ad alcuni studenti volta a valutarne l'effettiva utilità. Non abbiamo altri programmi specifici o futuri al momento in agenda».*

#### *In sintesi...*

Dall'intervista emergono molte differenze rispetto al contesto italiano, tali discrepanze sono probabilmente il frutto di una politica (governativa) differente verso determinate tematiche, nonché di un mancato riconoscimento di una tutela specifica verso le persone con DSA come nel caso italiano (Legge 170).

Tramite l'intervista sono emersi aspetti certamente positivi, come l'opportunità che gli studenti hanno di vedersi pagare software e risorse dall'ateneo qualora venissero richiesti, la possibilità di avere un supporto nella mediazione coi docenti o, anche qui, del tempo aggiuntivo per gli esami. Si conferma però la mancanza di un sistema di monitoraggio della qualità; non vengono effettuate rilevazioni sul tema all'interno dell'ateneo e non esistono liste specifiche o database delle persone che chiedono aiuto all'ufficio dedicato alla disabilità (anche una banale mailing list degli studenti con DSA non viene predisposta). Emerge che non è stato ancora messo a punto un sistema per rilevare i bisogni di questi studenti, infatti, ciò che ora avviene è un confronto "non organizzato" in cui i bisogni di tali studenti vengono rilevati tramite un confronto orale nel momento in cui si rivolgono all'ufficio durante il percorso di studi.

### **Conclusioni "in progress"**

Raccogliere una prospettiva differente (seppure parziale, avendo coinvolto solo un ateneo) può essere utile per far emergere eventuali spunti per il ripensamento delle pratiche inclusive.

Il territorio australiano è anzitutto politicamente differente dal nostro Paese, non avendo una giurisdizione trasversale a tutti gli stati. Anche sul tema della disabilità, infatti, nonostante vi sia la presenza dell'Australia nella definizione, nella sottoscrizione e nell'adozione di importanti documenti internazionali, si deve lavorare ancora molto politicamente per generare e diffondere una cultura dell'inclusione simile a quella italiana. Formalmente, ad esempio, i DSA non sono riconosciuti e tutelati da leggi specifiche, nel contesto anglofono si utilizza il termine ombrello *learning disability* per riferirsi a varie tipologie di disturbi e non vi sono direttive specifiche che obbligano scuole e università a erogare servizi e strumenti dispensativi-compensativi. Nella sfera accademica, ad esempio, esiste molta autonomia relativamente alla definizione delle politiche inclusive, che porta con sé alcune lacune. Tra quelle individuate nell'esperienza qui riportata (dunque non è possibile affermare con certezza che vengano le stesse condizioni anche in altre università australiane) abbiamo ad esempio: l'assenza di un database degli studenti in possesso di una certificazione di disabilità, la mancanza di indagini sulla qualità delle pratiche inclusive e l'assenza, anche nelle linee guida di ateneo per la disabilità, di riferimenti specifici ai disturbi dell'apprendimento. Nonostante

l'ufficio dedicato al supporto delle persone disabili predisponga servizi in linea con quelli degli Atenei italiani (mediazione coi docenti, erogazione di dispositivi tecnologici ecc.), in linea di massima, manca comunque una visione politica più olistica sul tema in oggetto, che vede ancora l'assenza di una tutela mirata verso le esigenze degli studenti, si tende quasi a "restringere", sotto il termine ombrello "disabilità", anche tipologie di disturbo che, come ormai la letteratura riporta, non sono propriamente ascrivibili a tale terminologia. Ponendo uno sguardo d'insieme alle risposte pervenute dagli studenti, poi, pare persistere una criticità nelle relazioni con i docenti (oltre che con i pari), spesso poco comprensivi verso le loro esigenze. Si raccolgono quindi alcuni spunti per un possibile miglioramento dei servizi (come un maggiore supporto nella mediazione studente-docente da parte dell'ufficio dedicato) ed emerge, infine, che esiste una buona autonomia nell'utilizzo di tecnologie per il supporto allo studio, tecnologie nelle quali spicca, come prevedibile dato il disturbo predominante, l'introduzione di supporto alla lettura-scrittura.

### Riferimenti bibliografici

- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a tool for inclusive participation: Students' voices in a case study, in *a Portuguese multicultural school. European Journal of Psychology of Education*, 20(1), pp.29-43.
- Ciccani, P. (2008). Pregiudizi e disabilità: individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio. Roma: Armando Editore.
- Commonwealth of Australia (2005). *Disability standards for education 2005*. Federal Register of Legislative Instruments F2005L007672006.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education; *Educational Researcher*; 4(31).
- Cook-Sather, A.; Grion, V. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Editore.
- D'Alonzo, L, Caldin, R. (a cura di) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities, in *School psychology review*, 30(4), pp.507-524.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*; New York: World Rehabilitation Fund, Monograph 5.
- Finkelstein, V. (2004). *Representing disability*; in Swain, J., French, S., Barnes, C., Thomas, C. *Disabling barriers-enabling environments*. Thousand Oaks: Sage, pp.13-20.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca, in *European Journal of Psychology of Education*, 21(3).
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Editore.
- King-Sears, M. E. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities, in *Intervention in School and Clinic*, 37(2), pp.67-76.
- Marra, A. D. (2009). Ripensare la disabilità attraverso i disability studies in Inghilterra, in *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(1), pp.79-99.
- Oliver M. (1990). *The politics of Disablement*. Macmillan, Basingstoke.
- Priestley, M. (2005). *Disability and social inequalities. The Blackwell companion to social inequalities*.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal?, in *Disability & Society*, 9(3), pp.283-299.
- Smythe, I., Everatt, J., Salter, R. (2005). *The international book of dyslexia: A guide to practice and resources*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies, in *The Handbook of Qualitative Research* (3e), N. K. Denzin, and Y. S. Lincoln, (eds), pp.443-466.
- Thomson, R. G. (1997). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*. Columbia University Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). «Good Pedagogy-Inclusive pedagogy», in UNESCO - Section for Special Need Education, *Inclusive Education and EFA. A challenge and a vision*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Vinson, T. (2002). *Inquiry into the provision of public education in NSW*. Sydney: NSW Teachers Federation & Federation of P & C Associations of NSW.

Patti di comunità e scuole accoglienti  
Community agreements and welcoming schools

---





Un caso di studio in Friuli Venezia Giulia:  
*La Viarte e San Luigi, ecosistemi socio-educativo-formativi*  
A case study in Friuli Venezia Giulia:  
*La Viarte and San Luigi, socio-educational-training ecosystems*

---

Salerno Vincenzo

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

Casasola Giosuè

Coordinatore Progetto formazione lavoro La Viarte ODV – giosuè.casasola@laviarteonlus.it

---

**ABSTRACT**

Italy is recording a higher school dropout rate than the rest of Europe. The pandemic context is increasing the problem, highlighting a probable weakness in the solutions in favor of the motivation to study, especially with respect to the more fragile segments of the population. This over time translates into a greater difficulty of the new generations to enter positively in the world of work with a consequent increase in juvenile deviance.

The article aims to present the ways in which two Italian structures in the context of the Friuli Venezia Giulia region are responding to the problems set out.

The question to be answered is: are there alternative training methods with which the difficulties of the current school system can be overcome including the groups of young people with greater fragility?

L'Italia sta registrando un tasso di dispersione scolastica superiore al resto d'Europa. Il contesto pandemico sta accrescendo la problematica mettendo in evidenza una probabile debolezza nelle soluzioni in favore della motivazione allo studio, soprattutto rispetto i segmenti di popolazione più fragili. Questo nel tempo si traduce in una maggiore difficoltà delle nuove generazioni ad inserirsi positivamente nel mondo del lavoro con conseguente aumento di devianza giovanile.

L'articolo vuole presentare le modalità con le quali due strutture italiane nel contesto della regione Friuli Venezia Giulia stanno rispondendo alle problematiche enunciate.

La domanda alla quale si vuole rispondere è: esistono delle modalità formative alternative con le quali possano essere superate le difficoltà dell'attuale sistema scolastico nell'includere le fasce di giovani con maggiore fragilità?

**KEYWORDS**

Socio-Educational, Work, Drop-Out, Soft Skills, Non-Formal.

Socio-Educativo, Lavoro, *Drop-Out*, *Soft Skills*, Non Formale.

\* **Attribuzioni:** Vincenzo Salerno: Introduzione, §§ 1, 2, 3, 4; Giosuè Casasola §§ 5, 6 e Conclusione.

## 1. Introduzione

Già in contesto pre-pandemico in Italia la dispersione scolastica registrava tassi superiori alla media europea (13,5% contro una media UE del 10,3% nel 2019 secondo l'Eurostat) piazzandosi al quinto posto fra i paesi con la performance peggiore. I giovani che non studiano, non lavorano e non sono inseriti in percorsi formativi, i cosiddetti NEET, nel 2020 erano il 37,1% del totale; un tasso che ci colloca ancora negli ultimi posti in Europa (Eurostat, 2021).

Dispersione scolastica, NEET, emergenza educativa, disagio giovanile, crescita delle disuguaglianze sono problematiche che da anni vengono presentate come preoccupanti nel nostro Paese, necessitando di misure di contrasto efficaci. Con la pandemia, le criticità si sono evidenziate in forza dell'isolamento forzato, la pressione psicologica che vivono i ragazzi e le famiglie, e le difficili condizioni del mercato del lavoro che ha visto un ulteriore peggioramento con lo sblocco dei licenziamenti.

È di gennaio 2021 la notizia, riportata dai principali quotidiani italiani, del boom di tentativi di suicidio da parte degli adolescenti (ma anche dei preadolescenti) durante il Covid (Orizzontescuola, 2021). Sono i neuropsichiatri infantili a denunciare che si sta assistendo a due fenomeni:

- da una parte, gli adolescenti che per auto-affermarsi diventano aggressivi, fanno male agli altri, fanno male ai genitori, si tagliano, diventano intrattabili (Orizzontescuola, 2021);
- dall'altra, ci sono i giovani che si chiudono a riccio, si rifugiano nel loro mondo e nella loro stanza e non si sa se avranno voglia di uscire fuori da questo guscio, una volta passata la tempesta (Betti, 2021).

La pandemia ha fatto aumentare il tasso di stress, principalmente i disturbi d'ansia, disturbi del sonno e depressione (Minozzi, Saulle, Amato, Davoli, 2021). La paura di ammalarsi, l'assenza del gruppo dei coetanei che fa da ammortizzatore, l'esposizione alla violenza domestica. Sicuramente la scuola in DAD ha pesato sugli adolescenti così come la sospensione di alcuni servizi educativi, la chiusura delle scuole (che è stata totale nella prima fase e procede a macchia di leopardo nella seconda), quella di molte attività ricreative (es. cinema, teatri, biblioteche) e sportive produce infatti una crescita della povertà educativa.

Costi sociali enormi derivano dalla mancanza di soluzioni efficaci al problema, con un conseguente aumento di giovani che scelgono la strada della devianza o perseguono scelte di vita "rischiose" frutto di una scarsa capacità di orientamento. D'altra parte viviamo situazioni in cui gli imprenditori faticano a trovare determinate figure professionali o giovani disposti a ricoprirle. Il risultato è una crescente e preoccupante disoccupazione giovanile con una domanda ed un'offerta che fanno fatica ad incontrarsi (Laboratoriofuturo, 2021). Questo forse per una distanza troppo grande tra mondo della formazione e mondo del lavoro, forse per una crescente diseducazione al lavoro da parte delle nuove generazioni o forse una combinazione di più cause diverse. In una situazione tale sono i più fragili a pagare il prezzo maggiore con il pericolo concreto di escludere dal traguardo del lavoro una fetta sempre più grande di popolazione.

In questo articolo si vuole descrivere come due strutture socio-educative abbiano usato "il tempo del sociale" (espressione adoperata al loro interno) per mettere in campo azioni concrete di aiuto ai giovani, ossia un insieme di pratiche che aiutino il giovane ad orientarsi, a riprendere confidenza con il tema della forma-

zione, a dimensionare (non ri-dimensionare) correttamente i propri sogni e le proprie aspettative e al contempo promuovere la conoscenza di quali siano le dinamiche del tessuto produttivo del proprio territorio e, di conseguenza, capire come essi possano dare il proprio contributo.

La strutturazione di questo genere di percorsi si potrebbe sintetizzare con l'espressione "Educazione/Formazione al Lavoro": un'azione che parte dalla ri-motivazione del giovane a formarsi in senso professionalizzante (con la finalità di abilitarsi al lavoro o quantomeno massimizzare le proprie potenzialità), lo aiuta quindi a qualificarsi all'interno del sistema scolastico classico o all'occorrenza con azioni di acquisizione di competenza all'interno di un sistema non formale, dunque lo "addestra" nella pratica di una mansione lavorativa ed infine lo sostiene nell'inserirsi positivamente nel tessuto produttivo locale.

## 2. Presentazione delle strutture coinvolte

La prima struttura socio educativa a teorizzare un metodo per fronteggiare le problematiche descritte è *La Viarte ODV* che si colloca nella periferia del capoluogo della regione friulana.

*La Viarte* è contemporaneamente un'associazione di volontariato e un'opera salesiana, nasce nel 1983 e fa della missione educativa dei giovani, la sua ragion d'essere.

L'opera comprende diversi ambiti d'azione che hanno la caratteristica di una profonda interazione gli uni con gli altri. Gli ambiti che maggiormente partecipano alla sperimentazione del metodo anti-dispersione sono le due comunità residenziali educative e terapeutiche/integrate, per minori e giovani adulti, queste nascono dall'urgenza di porre interventi operativi verso i giovani in situazione di disagio o marginalità, permettendo di aprirsi ad una maggiore e sana autonomia ed individuare un senso per la vita che li orienti al futuro.

La seconda struttura è il centro *San Luigi* di Gorizia per Minori Stranieri Non Accompagnati, esso nasce con la precisa finalità di porre in atto interventi di prima e seconda accoglienza nei confronti dei minori stranieri rispondendo ai loro bisogni urgenti con particolare attenzione alle problematiche di integrazione. Tra le finalità perseguite con i ragazzi MSNA oltre al soddisfacimento dei bisogni primari, l'educare alle regole e al contesto locale, vengono perseguiti obiettivi di formazione e supporto al collocamento. In questo il *San Luigi* adotta i metodi di intervento di *La Viarte ODV* e li evolve per adattarli alle criticità derivanti dalla "questione etnica" la quale, sembra produrre effetti di disagio paragonabili alle conseguenze della povertà educativa in contesto locale.

Vi è poi una terza struttura coinvolta, una cooperativa sociale di produzione e lavoro nata come costola dell'associazione *La Viarte*, prima come opportunità di inserimento e poi come importante pilastro nei percorsi formativi/educativi di cui sopra. Essa porta un nome in lingua friulana: *Fruts di Bosc*. L'espressione ha un doppio significato: "frutti di bosco" alludendo al primo ambito in cui l'azienda ha operato, ossia l'agricoltura, oppure in altra lettura: "ragazzi di Don Bosco", facendo riferimento all'orientamento salesiano delle due strutture socio-educative e allo spirito che governa la *mission*, la quale si ispira chiaramente all'opera del Santo del 1800.

### 3. I ragazzi aiutati

I ragazzi di *La Viarte ODV* hanno, nella maggior parte dei casi, un'età compresa tra i 12 e i 21 anni, la loro storia personale è caratterizzata da aspetti di esclusione sociale tra i quali: disturbi evolutivi, deficit cognitivi, disagio economico, vicinanza all'area della delinquenza giovanile, abuso di sostanze, carenza di competenze.

I giovani che si inseriscono tardivamente nel programma (da maggiorenni) in genere sono inviati dall'azienda sanitaria e condividono problematiche di disagio mentale. Sono in genere persone che hanno vissuto esperienze di inserimento lavorativo fallimentari dovuti ad un basso profilo di competenze e la mancanza del necessario accompagnamento strutturato, fattori su cui invece insistono i percorsi di *La Viarte*.

Il *San Luigi* invece, aiuta i MNSA: minori per i quali sono previste misure di protezione temporanea per motivi umanitari, vittime della criminalità organizzata dedicata al commercio di stupefacenti, sfruttamento della prostituzione e dell'accattonaggio, minori che giungono in Italia per ricongiungersi con i propri familiari o con la speranza di trovare lavoro. Poiché gli effetti dello svantaggio etnico sono molto simili agli effetti visti nei ragazzi di *La Viarte*, il *San Luigi* ha iniziato a sviluppare metodi paralleli.

Vi sono poi utenti esterni alle due realtà che accedono ai servizi educativi offerti specificamente per le azioni di educazione/formazione al lavoro, essi condividono buona parte delle caratteristiche dei ragazzi interni: quasi sempre si trovano in stato di abbandono scolastico oppure versano in una situazione critica pur permanendo all'interno della scuola.

Un elemento che poi accomuna i ragazzi che confluiscono nei percorsi di educazione/formazione al lavoro siano essi ragazzi del nostro territorio oppure ragazzi stranieri, sono le fragilità importanti riguardo i percorsi di apprendimento.

### 4. La strutturazione dell'ecosistema socio-educativo-formativo

L'obiettivo di educare/formare al lavoro (recuperare la dimensione formativa dei giovani in senso professionalizzante) può essere perseguito in maniera profonda solo se vengono sufficientemente avvicinate le dimensioni educative, formative e lavorative (Di Nardo, Brancaccio, Esposito, 2017)

Questo deve avvenire sul piano dei contenuti dell'azione educativa ma è necessario che prima di tutto ci sia una vicinanza di spazi, creare il più possibile continuità tra ambienti formativi di laboratorio e ambienti lavorativi di inserimento, dichiara il gruppo di coordinamento di *La Viarte*.

Se da un lato la comunità educativa si sforza di andare a definire un ambiente che per i ragazzi abbia un sapore di famiglia (un ambiente sano che è "alla portata" del giovane) dall'altro, essere a stretto contatto con una dimensione aziendale impostata con metodologie educative, dà la possibilità di espandere questo concetto alla dimensione del lavoro (Federighi, 2009).

L'educazione al lavoro all'interno dell'Opera de *La Viarte* pone le sue basi all'interno della tradizione di Don Bosco e si può dire cominci con la costituzione dell'opera stessa nel 1983 quando la casa donata per il recupero dei giovani. Essa assomigliava molto alla prima casa Pinardi che Don Bosco dovette recuperare a Valdocco, anche *La Viarte* venne infatti ristrutturata col l'aiuto di volontari e degli stessi ospiti della struttura.

La tradizione continua quando meno di un anno dopo la sua fondazione, si costruiscono in sequenza il laboratorio di falegnameria e di meccanica, poco più

tardi organizzati in una Cooperativa che portava il medesimo nome dell'opera: Cooperativa *La Viarte*. Questa prima soluzione dava lavoro sia a ragazzi ospiti della comunità che ragazzi in difficoltà del territorio.

Nel luglio del 2017 nasce invece *Fruts di Bosc*, una seconda cooperativa con l'intento di realizzare un cammino completo che possa portare dalla preparazione del ragazzo al suo inserimento lavorativo.

L'innovazione di questa seconda soluzione sta nel fatto di essere concepita come capace, assieme all'associazione *La Viarte*, di accogliere i ragazzi fuoriusciti dal sistema formativo, provvedendo con percorsi alternativi all'assolvimento della preparazione scolastica, creando così una soluzione di continuità tra l'azione di recupero della dimensione formativa e l'accompagnamento all'inserimento lavorativo. *Fruts di Bosc* evolve l'idea di essere una destinazione per il collocamento e si concepisce piuttosto come un "passaggio formativo", salvo l'opportunità di poter essere assunti per un periodo più o meno lungo prima del collocamento lavorativo esterno.

Nelle sue intenzioni infatti, il sistema di formazione ed educazione al lavoro, intende accompagnare il giovane lungo il cammino trattenendolo al suo interno solo il tempo necessario per "renderlo pronto" ad affrontare il proprio progetto di vita, prima o poi lo restituisce al territorio, una volta massimizzate le sue capacità di autonomia.

Il cuore vero del modello rimane tuttavia il fatto che gli educatori vengano incoraggiati ad instaurare rapporti affettivi autentici e significativi con i ragazzi e li affiancano "motivando gli impegni", cercando di costruire con loro un progetto di vita e contestualizzando in esso gli sforzi quotidiani partendo dalle esperienze che sono attualmente importanti per i ragazzi e facendo vedere possibili sviluppi significativi per la loro vita (Ausubel, 1978).

## 5. Un contesto non formale di apprendimento che coopera con l'istituzione

In prima istanza ogni percorso di formazione/educazione al lavoro di *La Viarte* e di *San Luigi* è volto ad orientare e ri-motivare il giovane rispetto al valore intrinseco della formazione professionale (orientata quindi alla ricerca di una collocazione lavorativa commisurata) ed incentiva, il reinserimento nei circuiti formativi istituzionali. Qualora questo non fosse possibile per il sopraggiungere di fattori critici, il "tempo del sociale" viene riempito di azioni di apprendimento non formale per l'acquisizione di competenze.

Le azioni sono molteplici, adatte all'età anagrafica di inserimento, rispettose sia delle attitudini personali che delle capacità di apprendimento. Per i ragazzi nell'età dell'obbligo scolastico vengono preparati dei percorsi di istruzione parentale sia per il completamento del primo ciclo di studi sia per i primi due anni di scuola media superiore (Universoscuola, 2020). Gli ambiti di apprendimento corrispondono agli ambiti di sviluppo delle strutture produttive che appoggiano i progetti di apprendimento, *in primis* la cooperativa sociale agricola *Fruts di Bosc*.

Tra i 16 ed i 18 anni, età dell'obbligo formativo, le strutture approntano dei percorsi non formali di apprendimento che aiutino il giovane a collezionare una serie di competenze professionali, nei casi dei ragazzi più volenterosi questo si traduce nel completare il profilo di una o più piccole qualifiche (ad esempio la qualifica di aiuto manutentore del verde, aiuto cuoco, panificatore, pizzaiolo...) (Legge 28 giugno 2012 n. 92).

Per i ragazzi maggiorenni (e in alcuni casi anche ragazzi di 16 o 17 anni che abbiano già fatto un commisurato tempo all'interno dei percorsi) vi sono esperienze

di tirocinio inclusivo o inserimento lavorativo vero e proprio in azienda. Entrambe le soluzioni sono abbinate ad un progetto educativo/formativo di sostegno all'apprendimento/inserimento.

Per tutti i percorsi è caratteristica fondamentale il dialogo continuo con l'istituzione scolastica e i servizi specialistici che seguono i ragazzi, tanto che i percorsi si intrecciano con strumenti istituzionali della regione FVG come i corsi "ROP", corsi di potenziamento delle *soft-skills*, percorsi di "tirocinio inclusivo".

La progettualità educativa non si interrompe neppure in caso di inserimento esterno, in questo caso viene messo in atto un processo di *follow up* presso l'azienda con azioni di monitoraggio, supporto e all'occorrenza *training* specifico.

Una caratteristica importante dei percorsi di *La Viarte* e *San Luigi* consiste nella capacità di accogliere il giovane in qualsiasi "momento" si evidenzia il disagio, così non vi è un percorso standardizzato uguale per tutti ma i percorsi educativi vengono "sartorialmente" studiati su misura dell'individuo nel rispetto delle sue attitudini e capacità.

Sebbene l'apprendimento delle competenze professionalizzanti (le cosiddette "QPR") facciano parte di ogni percorso di educazione/formazione al lavoro, l'accento viene puntato soprattutto su aspetti trasversali come *soft skills* (Pellerey, 2016), non *cognitive skills* (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021) e l'etica del lavoro. *La Viarte* e *San Luigi* operano nella fondamentale convinzione che un buon lavoratore non sia solo tecnicamente capace di svolgere una mansione lavorativa ma debba portare con sé le caratteristiche dell'onestà, della rettitudine, della virtù. I metodi applicati mirano a far crescere i giovani soprattutto rispetto questi assi fondamentali.

Per entrambe le strutture il punto di partenza fondamentale è capire in quale modo preferenziale il ragazzo intuisce le cose e si valorizza il modo specifico con cui entra in relazione con gli altri e con le realtà che lo circondano: ognuno ha il suo stile di ragionamento e di apprendimento (Gardner, 2005)

## 6. Metodi e strumenti specifici dell'educazione/formazione al lavoro

La base del metodo di apprendimento dei percorsi sopracitati consiste nella costruzione di una "routine quotidiana" di apprendimento, individuale o in piccolo gruppo (massimo 3 persone). Tale *routine* ha la caratteristica di essere "progressiva" ovvero di "cambiare" non appena il giovane è pronto per lo *step* successivo.

Nella progressione si va quindi dalla scuola parentale all'inserimento lavorativo vero e proprio, la sequenza di *step* viene fatta senza un ritmo prestabilito, piuttosto viene adeguata al ritmo di apprendimento di ciascuno in modo da passare da un "livello" all'altro solo nel momento in cui ci si sente pronti a farlo. Per il ritmo di progressione ci si rifà a precisi paradigmi teorici. Ne è un esempio lo *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976) che determina le azioni di costruzione del "supporto" all'apprendimento con precise azioni di *training* e l'introduzione di specifici strumenti compensativi" (anche studiati *ad hoc* per il singolo caso) Altro esempio di paradigma di riferimento è la teoria della "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, Veggetti, 2006), la quale aiuta l'equipe educativo/formativa a studiare percorsi che prevedono esclusivamente incrementi di apprendimento tarati sulle capacità del singolo.

Tassello cardine è "l'accompagnamento" del giovane. Per questa funzione vi sono una serie di figure appositamente formate. Non vi è infatti un vero e proprio corpo docente, ma la figura dell'insegnante viene sostituita da una "micro-equipe formativa". *In primis* l'equipe è costituita dai/i "maestro/i d'arte", ossia i professio-

nisti della realtà produttiva di progetto. I maestri d'arte vengono osservati (e ascoltati) dai ragazzi durante il lavoro quotidiano in azienda per poi replicare in situazioni di laboratorio quanto osservato. Nelle fasi avanzate di percorso i "maestri d'arte" vengono "affiancati" nello stesso contesto aziendale (durante il momento del tirocinio o dell'inserimento a contratto). Il secondo fondamentale elemento della *micro-equipe* è l'educatore (o gli educatori), egli aiuta il ragazzo a replicare in conteso di laboratorio le dinamiche osservate in azienda, è un catalizzatore degli apprendimenti, i quali passano attraverso un canale prettamente pratico. Oltre all'apprendimento dei contenuti tecnici, l'educatore governa i processi di crescita del ragazzo lungo gli assi trasversali: *non cognitive, soft, etic skills*. L'educatore resta presente durante il tirocinio e l'inserimento lavorativo, momenti di percorso durante i quali gioca un ruolo fondamentale nei processi di *training* e i processi di introduzione degli "strumenti compensativi" per la buona riuscita nelle mansioni affidate. Una figura che implementa anche le caratteristiche del *job-coach* (Bur n. 113 del 20 agosto 2021), e rispetto ad essa si evolve giocando un importante ruolo di mediazione con responsabili aziendali, allo scopo di veicolare un autentico cambiamento delle pratiche in favore di azioni più snelle efficienti, studiate per rispondere alle esigenze particolari del soggetto inserito. Questa azione di miglioramento delle pratiche, che viene sperimentata prima a livello di laboratorio formativo per poi essere esportata a livello aziendale, ha la caratteristica di andare a beneficio di tutti gli operatori che condividono lo stesso compito (non solo in favore della persona fragile). È infatti di fondamentale importanza, per i percorsi descritti, l'uso massiccio di una "comunicazione aumentativa" applicata ai compiti lavorativi da svolgere: scritte, immagini ed elementi interattivi sono presenti negli ambienti per aiutare ad "ap-prendere" e a "prendere decisioni corrette" in modo sempre più efficiente e sicuro. È un sistema "*visual*" ispirato al "*lean management*" Toyota (The Productivity Press Development Team, Bianchi, 2010): il concetto della "qualità totale" viene trasposto ai processi di apprendimento delle persone in ambito lavorativo. L'educatore e il sistema organizzativo, sostenuto dal visual management, affiancano e supportano il ragazzo fino all'autonomia possibile (K Govindasamy, Moi Kwe, 2020)

Altro punto cardine del sistema è "la motivazione" dell'utenza, ottenuta attraverso l'adozione di una *token-economy* interna. Questa si traduce in una sorta di "patente a punti" incentrata su aspetti meritocratici: il punteggio si incrementa personale nella misura in cui si raggiungono i "*target di condotta*" sugli assi trasversali come la puntualità, l'affidabilità la collaborazione e la serietà durante il laboratorio/lavoro. I punti fanno salire il livello di un simbolico "termometro" che consente di acquisire benefici contrattati in fase di costruzione del progetto individualizzato. Oltre alla motivazione individuale, la registrazione dell'andamento del punteggio sui singoli assi risulta molto utile per il monitoraggio del singolo percorso (e del modello in generale), questo dà indicazioni preziose all'*equipe* per poter sviluppare nella maniera più corretta l'individualizzazione del progetto.

## Conclusioni

*La Viarte* e *San Luigi* stanno sperimentando il modello descritto ormai da diversi anni (la prima bozza di percorsi di educazione/formazione al lavoro risalgono al 2017). I metodi si sono evoluti nel tempo e ciò ha fatto maturare nell'*equipe* di lavoro la convinzione che il modello possa essere molto utile per affiancare il sistema formativo regionale, con alcuni punti di forza particolarmente adatti ad affrontare le difficoltà dei giovani più fragili.

Il percorso di apprendimento degli studenti intende svincolarsi dal paradigma del “programma di apprendimento” in senso classico e avvicinare la “logica del curriculum”, tendenza in linea con i più recenti sforzi normativi (Cedefop, 2016), i quali abbracciano appunto l’idea dell’acquisizione di competenze in senso lato, assai più adeguata alle esigenze della società contemporanea. Il “paradigma del curriculum” consente di mettere al centro il processo di apprendimento (e non più di insegnamento) i bisogni e le risorse delle persone, permette di lavorare sulle competenze trasversali necessarie a fronteggiare i continui cambiamenti socio-culturali, sposta l’attenzione dall’acquisizione del titolo alla verifica e certificazione delle competenze acquisite.

In un sistema del genere le proposte di “progetto individualizzato” intendono essere centrate sulle reali dinamiche aziendali del contesto contemporaneo e allo stesso modo evolversi al cambiare repentino di queste, esattamente come è necessario per il mercato del lavoro.

Il target di riferimento suggerisce che il modello può contribuire alla risoluzione del problema di reperimento di alcune figure specifiche, con mansioni necessarie alle aziende, ma poco appetibili per i giovani più “performanti”.

La logica con la quale vengono usati gli strumenti pedagogici poi, può essere adattata a molti ambienti aziendali che volessero implementare al loro interno un sistema di formazione abbinato a un percorso educativo dei giovani.

L’ambizione del modello è quella di trovare un giusto spazio all’interno della normativa sulla formazione professionale andando a ricalcare (e, perché no, evolvere) modelli formativi europei (Perulli, 2010): la volontà è quella di poter ragionare sull’introduzione nel territorio di “Aziende Formative” che abbraccino il modello, all’interno delle quali si possa assolvere l’obbligo formativo e allo stesso tempo sperimentare le prime esperienze di inserimento.

## Riferimenti bibliografici

- Ausubel D. P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Betti I. (2021). *Giovanissimi si tagliano e tentano il suicidio: mai così tanti*. Retrieved January, 15, 2022 from [https://www.huffingtonpost.it/entry/i-giovanissimi-si-tagliano-e-tentano-il-suicidio-mai-cosi-tanti-ricoveri-prima-della-pandemia\\_it\\_6006f714c5b697df1a09146e](https://www.huffingtonpost.it/entry/i-giovanissimi-si-tagliano-e-tentano-il-suicidio-mai-cosi-tanti-ricoveri-prima-della-pandemia_it_6006f714c5b697df1a09146e)
- Cedefop (2016) *Linee guida europee per la convalida dell’apprendimento non formale e informale*. Retrieved January, 15, 2022 from [https://www.cedefop.europa.eu/files/3073\\_it.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_it.pdf)
- Chiosso G., Poggi A. M., Vittadini G. (2021). *Viaggio nelle character skills*. Fondazione per la scuola. Bologna: Il Mulino.
- Di Nardo L., Brancaccio A., Esposito M. (2017) *Educazione all’imprenditorialità e alternanza scuola lavoro, elementi centrali di una strategia per avvicinare scuola e mondo del lavoro*. Didamatica 2017. Retrieved January, 15, from [https://www.aicanet.it/documents/-10776/1476921/Didamatica17\\_paper\\_62.pdf/ed476ca0-0ca8-450c-820e-1d8cdea843af](https://www.aicanet.it/documents/-10776/1476921/Didamatica17_paper_62.pdf/ed476ca0-0ca8-450c-820e-1d8cdea843af)
- Eurostat (2021). *Giovani né occupati né iscritti a percorsi di istruzione e formazione per sesso, età e cittadinanza (tassi di NEET)*. Retrieved January, 15, 2022 from [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat\\_ifse\\_23/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_ifse_23/default/table?lang=en)
- Federighi P. (2009). *L’educazione incorporata nel lavoro*. Firenze: University Press.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erikson.
- K Govindasamy, M., Moi Kwe, N. (2020). *Scaffolding Problem Solving nell’insegnamento e nell’apprendimento Il modello DPACE - Un approccio al design Thinking*. Ricerca in scienze sociali e tecnologia, 5(2), 93-112. Retrieved January, 15, 2022 from <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.6>
- Laboratoriofuturo (2021). *La perdita della speranza: i NEET, tra incuria istituzionale e pande-*

- mia. Retrieved January, 15, 2022 from <https://www.laboratoriofuturo.it/ricerche/la-perdita-della-speranza-i-neet-tra-incuria-istituzionale-e-pandemia/>
- Minozzi S., Saulle R., Amato L., Davoli M. (2021). Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sul benessere psicologico dei giovani: una revisione sistematica della letteratura. In *Recenti Prog Med* 2021, 112(5), 360-370. Retrieved January, 15, 2022 from <https://www.recentiproggressi.it/archivio/3608/articoli/35873/>
- Orrizontescuola (2020). *Dispersione scolastica: quota in calo in Italia, ma tra le più alte nell'Unione Europea. I dati*. Retrieved January, 15, 2022 from <https://www.orizzontescuola.it/dispersione-scolastica-quota-in-calo-in-italia-ma-tra-le-piu-alti-nellunione-europea-i-dati/>
- Orrizontescuola (2021). *Boom di tentativi di suicidio tra bimbi e ragazzi causa del Covid-19. Tra le carenze scuola e sport*. Retrieved January, 15, 2022 from <https://www.orizzontescuola.it/boom-di-tentativi-di-suicidio-tra-bimbi-e-ragazzi-a-molti-mancano-la-scuola-e-lo-sport/>
- Pellerey M. (2016). *Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali*. Rassegna Cnos. Retrieved 15 January 2022 from [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli\\_rassegna/pellerey\\_rassegna1-2016.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/pellerey_rassegna1-2016.pdf)
- Perulli E. (2010) *Trasparenza e certificazione delle qualifiche e competenze: esperienze nazionali e prospettive europee*. Milano: Franco Angeli.
- The Productivity Press Development Team, Bianchi F. (2010). *Visual Management. Le 5 S per gestire a vista*. Milano: Goware & Guerini Next.
- Universoscuola (2020). *Educazione Parentale: Cos'è e come funziona*. Retrieved January, 15, 2022 from <https://www.universoscuola.it/educazione-parentale-come-funziona.htm>
- Vygotskij Lev S., Veggetti M. S. (2006) *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*. Trento: Erikson.
- Wood D., Bruner JS, Ross G. (1976). Il ruolo di tutoraggio nella soluzione dei problemi. *Psicologia infantile e psichiatria e discipline affini*, 17(2), 89-100. Retrieved January, 15, 2022 from <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>



# Equilibrio e sfide per l'inclusione alla luce della pandemia: spunti e pilastri per la costruzione di alleanze di qualità\*

## Balance and challenges to inclusion in the light of pandemic: cues and pillars for high quality alliances building

---

Sara Baruzzo

I.C. "Don Lorenzo Milani", Venezia-Mestre – baruzzosara@gmail.com

Oscar Tiozzo Brasiola

PhD, Università degli studi di Padova – oscaratiozzo@gmail.com

---

### ABSTRACT

In January 2020 the World Health Organization declared Covid-19 a public health Emergency of international concern. Since then, no remark about school or about the birth of coalitions and «Community Agreement» can leave out of consideration this event or its consequences. In contemporary modern society, in which complexity is directly reflected in heterogeneity of classrooms, if it is true that talent doesn't make the difference because «it is not a gift» (Margiotta, 2018), it's necessary to focus on some conditions that cannot be omitted and to rethink in generative terms didactics and alliances building and give everybody the same opportunities. Every day teachers face balance challenges and tightrope walkings like acrobats, like craftsmen who, absorbed in the dynamics of «*risk-society*» (Beck, Giddens, 1980), tries to create practical models of inclusion. Walking the tightrope becomes the perfect metaphor for a good-quality teaching and alliances building that tries to give, in real and digital setting, proper answers to people full of capabilities. It is worth it to benefit from all these changes and press against all those values, tools and main «pillars» (2030 Agenda) that let us think, plan and create inclusive settings with the right equipment to give each student the opportunity to show what he is interested in and cultivate his own interests.

Nel gennaio 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità dichiara l'emergenza SARS-CoV-2 un'emergenza di sanità pubblica a carattere internazionale. Da quel momento in poi, nessuna riflessione che si concentri sulla scuola o sulla costruzione di alleanze e «Patti di Comunità», può prescindere da tale evento e da quanto ne è seguito. In una società come quella attuale, in cui la complessità si rispecchia direttamente nell'eterogeneità dei gruppi classi, se è vero che non è il talento a fare la differenza perché «non è un dono» (Margiotta, 2018), si tratta di focalizzare alcuni presupposti imprescindibili e ripensare in termini generativi la didattica e la costruzione di alleanze, per leggervi, all'interno di esse, germogli di «possibilità». Equilibrio e funambolismo caratterizzano in modo sempre più sfidante il docente, l'artigiano

\* **Attribuzioni:** Del presente articolo a Sara Baruzzo sono da attribuite: Introduzione, par. 1 Cambiamenti che segnano e insegnano, par. 3 Il quadro istituzionale e normativo e par. 4 Per alleanze di qualità; a Brasiola Oscar: par. 2 Spunti significativi dall'ambito psico-pedagogico e Conclusioni.

che con passione, immerso nelle dinamiche della «*risk-society*» (Beck, Giddens, 1980), cerca di costruire esempi pratici di inclusione. Camminare sulla fune diventa la metafora di una prassi di insegnamento e di costruzione di alleanze di qualità, che cerca, all'interno di ambienti fisici e digitali, di dare risposte alle domande di senso e formare persone capacitanti. Vale la pena sfruttare dei cambiamenti per stringersi attorno a quei valori, a quegli strumenti, a quei «pilastri» (Agenda 2030) che consentono di pensare, progettare e realizzare contesti facilitanti, equipaggiati per garantire l'espressione degli interessi di ogni alunno.

#### KEYWORDS

Alliances, Pandemic, Inclusion, Functioning, Capabilities.

Alleanze, Pandemia, Inclusione, Funzionamento, *Capabilities*.

## Introduzione

Nel gennaio 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità dichiara l'emergenza SARS-CoV-2 un'emergenza di sanità pubblica a carattere internazionale. L'Italia, che fu tra i primi Stati del mondo ad aver fatto i conti con il virus, decreta la chiusura di tutti i luoghi di aggregazione, scuole comprese. Da quel momento in poi, nessuna riflessione che si concentri sulla scuola o sulla costruzione di alleanze e «patti» attorno a quel contesto, può prescindere da tale evento e da quanto ne è seguito. Durante la pandemia ci si è sentiti sospesi nel vuoto, in un equilibrio precario e instabile in cui la fitta rete invisibile che dà senso profondo alla didattica e all'alleanza tra adulti significativi, cioè le relazioni, è stata messa in discussione, e si è stati costretti ad abituarsi ad una nuova dimensione di socialità. Molti alunni sono metaforicamente scomparsi e tante persone in situazione di disabilità sono diventate dei «fantasmi» talmente invisibili<sup>1</sup> da non essere quasi considerate dal resto dei pari, rivisti in presenza dopo mesi di didattica a distanza. Nonostante alcune prassi e «abitudini» assunte a partire dall'arrivo della pandemia sembrano essersi oramai consolidate nella scuola e nella società nel suo complesso, non è scomparsa del tutto la percezione di insicurezza e di squilibrio generale, che è perdurata ben oltre il 2020 e arriva fino al momento attuale. Anche nella scuola, equilibrio e funambolismo caratterizzano in modo sempre più sfidante il docente, quell'artigiano che con passione, immerso nelle dinamiche della «*risk-society*» (Beck, Giddens, 1980), cerca di costruire esempi pratici di inclusione. Camminare sulla fune diventa la metafora di una prassi di insegnamento e di costruzione di alleanze di qualità, che cerca, all'interno di ambienti fisici e digitali, di dare risposte alle domande di senso e formare persone capacitanti. La stessa pedagogia speciale «non è una sola persona, una sola azione, un solo progetto, un solo punto di vista... ma è una continua composizione di rapporti, di azioni, di progetti, di punti di vista. È soprattutto molte domande» (Canevaro, 2013, p. 182). Mortari sostiene che la «persistenza nel sollevare domande risponde all'intenzione di mettere in

1 Per citare alcuni esempi, si vedano la ricerca svolta da LUMSA, Università di Trento e Bolzano e Fondazione Agnelli, e l'indagine condotta da IPSOS per Save The Children.

discussione le reti di idee in cui si sono congelate risposte alle domande di significato» (2020, p. 7). In questo senso, la scuola può dirsi veramente accogliente, se si dimostra in grado di dare risposte concrete ai bisogni delle persone che la frequentano e che la vivono a vario titolo. In una società come quella attuale, in cui la complessità si rispecchia direttamente nell'eterogeneità dei gruppi e delle classi, se è vero che «ognuno di noi è stato bambino» (Leonardi, 2007) e che non è il talento a fare la differenza perché «non è un dono» (Margiotta, 2018), si tratta di focalizzare alcuni presupposti imprescindibili e ripensare in termini generativi la didattica, la costruzione di alleanze e di «Patti di Comunità» per leggersi, all'interno di essa, germogli di «possibilità». «In classe arrivano bambini, ragazzi, giovani che fanno sempre più fatica a rispettare gli altri, tutti tesi a manifestare i loro bisogni, i dolori e le piccole o grandi disavventure personali» (d'Alonzo, 2015, p. 17). Vale la pena, dunque, sfruttare dei cambiamenti per stringersi attorno a quei valori, a quegli strumenti, a quei «pilastri» (Agenda 2030) che consentono di pensare, progettare e realizzare contesti facilitanti, equipaggiati per garantire l'espressione degli interessi di ogni alunno. «Se si vuole essere responsabilmente presenti nel mondo, la realtà non può essere ignorata, non si può distogliere lo sguardo» (Mortari, 2020, p. 10).

## 1. Cambiamenti che segnano e insegnano

È oramai evidente come la pandemia abbia imposto al mondo della scuola un nuovo modo di pensare alla didattica e alle relazioni fra attori del contesto educativo. Se inizialmente i giovani avevano colto la sospensione dell'attività scolastica in presenza e la riorganizzazione della didattica come segni providenziali o, meglio ancora, come la prosecuzione delle vacanze, con il passare del tempo, si sono sempre più fatti spazio sentimenti di paura e di insicurezza verso il futuro. Il desiderio di normalità e la nostalgia di compagni e insegnanti, si associava indissolubilmente al timore della diffusione di massa del virus. A questi sentimenti si sono progressivamente aggiunti da un lato la difficoltà di rielaborare individualmente il cambiamento in atto, dall'altro la capacità dei giovani di far emergere potenzialità nuove e strategie di coping per affrontare situazioni ignote.

Alzando lo sguardo al «macrosistema» (Bronfenbrenner, 1979), le sfide aperte dalla pandemia si inserivano in uno scenario già ricco di dinamiche di transizione, come ad esempio quella ecologica, e ciò ha contribuito a rendere ancora più complessa ed inedita la situazione che si stava vivendo.

Specie durante il lockdown, gli adulti a fianco dei giovani si sono trovati a dover garantire una presenza sempre più costante dentro alle mura domestiche, occupandosi, oltre che della gestione della propria professione, di supervisione sui compiti assegnati ai figli, la gestione degli spazi e la riorganizzazione costante dell'agenda quotidiana (Conz, Vianello, Xodo, Buffon, 2021).

Dal canto loro, i docenti si sono trovati ad adempiere, con i mezzi a disposizione, alle precise richieste ministeriali di garantire il diritto all'istruzione e alla salute di studenti e personale scolastico. In tempi rapidi, la scuola si è attrezzata per poter assicurare la continuità al servizio educativo e formativo con modalità alternative, ad esempio le procedure di didattica online, senza che alle istituzioni scolastiche fossero state fornite indicazioni organizzative o linee guida. A ciò si aggiunga che «la scuola e le altre istituzioni formative sono da tempo bersaglio di ogni possibile critica. Il lavoro degli insegnanti e dei formatori è difficile. [...] È un mestiere difficile perché di esso non c'è sapere certo; non ci sono manuali che sappiano indicare agli insegnanti e ai formatori con precisione cosa fare per tro-

vare buone esperienze educative, quelle che sono di valore per quei precisi allievi che ci si trova di fronte, come trovare le strategie per appassionare all'apprendere; come organizzare i tempi in modo che il progetto formativo sia realizzabile, come costruire i rapporti col territorio ecc. Per affrontare la problematicità del quotidiano, i docenti inventano sapere» (Mortari, 2011, p. 5).

Alla luce di tali trasformazioni, cambia anche il modo con cui si costruisce o si alimenta l'alleanza educativa tra scuola e famiglia. «Oggi, nel contesto dell'emergenza sanitaria, la continuità educativo-didattica famiglia-scuola è un'alleata ancora più preziosa per garantire accesso all'istruzione e educazione di qualità» (INVALSI, 2020). Per condividere la responsabilità di educare, istruire e formare i giovani e co-costruire esperienze di crescita significative dentro e fuori la scuola «per tutti e per ciascuno» (Carta di Lussemburgo, Commissione Europea, 1996), resta necessaria la collaborazione dell'intera comunità educante, ma va ripensato il coinvolgimento dei vari attori e le modalità con cui tale collaborazione viene curata nel tempo. Non si tratta di considerare le modalità con cui si comunica (in presenza o a distanza) o la quantità di «connessioni» fra le parti, ma la qualità della relazione e il senso profondo dello «stare insieme».

## 2. Spunti significativi dall'ambito psico-pedagogico

La costruzione di alleanze chiama in causa la capacità di ciascun attore di non lasciarsi condizionare da rappresentazioni mentali tipicamente assistenzialiste, che anziché alimentare l'autonomia e l'autorealizzazione (Maslow, 1954), creano dipendenza e legami-trappola. Perché tutti condividano questa idea, diventa opportuno partire dall'approccio «pensoso» suggerito da Luigina Mortari, la quale, alla condivisione di saperi, affianca l'apprendimento diretto che viene dall'esperienza. Il concetto di «comunità di pensiero» diventa funzionale alla riflessione sulla qualità delle alleanze nella misura in cui sottolinea la necessità di «interrogare le questioni di significato»: «Questa persistenza nel sollevare domande risponde all'intenzione di mettere in discussione le reti di idee in cui si sono congelate risposte alle domande di significato» (Mortari, 2020, p. 7). Il «pensare insieme» si concretizza nel dialogo, perciò è importante mantenere uno scambio continuo tra chi si prende «cura» (*l'care* di Don Milani) della persona: «Per facilitare il fiorire del pensiero dell'altro il dialogo ha necessità di essere permeato da un sentire positivo, quello che fa sentire all'altro di essere considerato e rispettato, e che quindi i suoi pensieri, quand'anche radicalmente sottoposti a confutazione, hanno valore» (Mortari, 2020, p. 8).

Anche Cottini sottolinea l'«importanza dell'interazione qualitativa fra insegnanti e dirigente, della programmazione congiunta fra colleghi, del funzionamento adeguato dei gruppi di lavoro per l'inclusione, del coinvolgimento delle famiglie e dei rapporti interistituzionali fra scuola, servizi specialistici, enti locali e associazioni del territorio» (Cottini, 2018, p. 13). Il «piano organizzativo», uno dei quattro piani attraverso cui viene sviluppata da Cottini la prospettiva dell'inclusione scolastica, è inteso come interazione e coordinamento fra i diversi attori che entrano in gioco nell'alleanza educativa, sia interni che esterni alla scuola.

Montobbio propone un'interessante riflessione sul tema dell'alleanza e delinea un «decalogo» che ne evidenzia i nuclei fondamentali, riprendendo alcuni elementi che anche Damiano considera quando parla di «nuova alleanza» (2006). Fra questi, ad esempio, vi sono il rinnovamento costante e la verifica periodica dei presupposti su cui l'alleanza si fonda, l'importanza della fiducia reciproca tra i protagonisti del «patto» e il clima valutativo e di «riconoscimento dei meriti»

(2002). Secondo Montobbio l'insegnante ha il compito di «aiutare la famiglia a favorire, nei confronti del figlio, il processo di allontanamento/individuazione essenziali per il raggiungimento di un assetto identitario sufficientemente stabile e soprattutto adulto» (2002, p. 81).

Ricollegandosi a quest'ultimo, Paolini ricorda l'importanza di un contesto motivante e la centralità di tutte le figure che, pur non essendo apparentemente fondamentali nel processo educativo, sono in realtà spesso quelle che consentono ai progetti di «iniziare a evolversi e di rimanere saldamente ancorati alla quotidianità» (2010).

Nonostante il contesto storico e le condizioni in cui ci si trovi ad agire, il focus dell'alleanza e dei «Patti di Comunità» deve rimanere il ben-essere della persona, inteso come «una situazione generale di soddisfazione dei bisogni materiali, fisici, affettivi, etici e psicologici dei bambini, ma va inteso in prospettiva ecologica, ossia come la risultante di molteplici interazioni fra le relazioni genitoriali, familiari e sociali ed è per questa ragione che è l'insieme di queste relazioni, e non solo il bambino, che va messo al centro» (Ius, Milani, 2011). In questo senso, ben-essere e «flourishing» rappresentano due facce della stessa medaglia: «vita che fiorisce in tutte le sue potenzialità indicando le molteplici possibilità attraverso le quali ogni persona può realizzarsi». (Ghedin, 2017, p. 18). È qui che trovano fondamento l'«agire ecologico» (Paolini, 2010), la conoscenza e la ricerca degli elementi che favoriscono lo stare bene della persona nell'ambiente in cui vive. Favorire il benessere non significa «decidere per» o sostituirsi alla persona, ma piuttosto sostenere l'autodeterminazione (Deci, Ryan, 1985), intesa quale capacità di ogni persona di scegliere per il proprio futuro possibile, nell'ottica del Progetto di vita. «Non si tratta di pensare contesti tipici chiedendo a tutti di adattarvi, ma di costruire ambienti nei quali ognuno possa rintracciare degli spazi d'azione liberamente scelti, almeno nei limiti delle possibilità offerte a ciascuno» (Cottini, 2016, p. 9).

### 3. Il quadro istituzionale e normativo

La scelta di campo a favore del paradigma dell'«alleanza educativa» consente di dare pregnanza e senso profondo alla normativa e al quadro istituzionale di riferimento. Guardando al contesto italiano, il fondamento che dà significato sostanziale al principio di «corresponsabilità educativa» (Miur, 2006) è nella Carta Costituzionale, perché in essa si assegna, congiuntamente a famiglia e scuola, il compito di «istruire ed educare» i giovani. La necessità di costruire «alleanze educative» efficaci è confermata nelle Indicazioni Nazionali del 2012 (p. 10), nelle quali si sottolinea la necessità di investire sulla qualità delle relazioni mediante scambi e confronti continui, informazione reciproca, incontri periodici e feedback. Il principio normativo della corresponsabilità educativa rende ogni attore partner attivo di un Progetto di vita che consente alla persona di realizzare se stessa. Non si tratta di un mero principio giuridico, ma di un assunto e un valore che garantisce alla persona di non essere mai lasciata sola nell'affrontare le sfide della vita. L'introduzione nel 2001 della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, riconosce ai «fattori contestuali» un ruolo fondamentale nella determinazione del funzionamento della persona. L'ICF e il modello bio-psico-sociale insegnano ad accogliere ogni persona per ciò che può fare (*functioning*), per ciò che ha difficoltà a fare (*disability*) e per ciò che potrebbe essere in grado di fare (*capabilities*) al fine di creare le condizioni migliori per ampliare il proprio «*set di capabilities*»

da cui poter attingere per realizzare una «vita fiorente» (Ghedin, 2017). La co-costruzione del Progetto di vita e la condivisione di responsabilità in termini educativi, con riferimento alle persone con disabilità, si realizza, ad esempio, nel Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) disciplinato dal D. Lgs. 96/2019 (art. 9), composto dai docenti, con la partecipazione dei genitori dell'alunno, delle figure professionali, e con il supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare alla quale spetta la redazione del «Profilo di funzionamento». I nuovi modelli di PEI nazionali, che avrebbero dovuto entrare in vigore da settembre 2021, confermavano la necessità di rafforzare i rapporti fra scuola-territorio-ambiente sanitario con «patti educativi» forti fra i diversi attori (sez. 3: «Raccordo con il Progetto Individuale»).

Tornando al piano internazionale, la risoluzione adottata il 25 settembre 2015 da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite («Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile») è diventata un riferimento importante, in rapporto ai temi educativi, come appello alla sostenibilità e alla coesione sociale. Il riferimento all'obiettivo n. 4 («Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti»), invita chi è impegnato nella realizzazione di ambienti accoglienti, a riflettere sulle reali opportunità di incidere sul futuro dei giovani e sugli strumenti che vi sono a disposizione. Ancor prima, «l'ampia discussione pedagogica e culturale avviata dalla Strategia Europa 2020 (Commissione Europea, 2010), volta a realizzare una crescita sostenibile, intelligente ed inclusiva, costituita di «nuovi orizzonti» (Commissione Europea 2015) che guardano all'educazione e alla formazione come ai presupposti fondamentali di un nuovo Rinascimento e che, in quanto tali, esigono l'ideazione e la progettazione di nuove soluzioni e nuovi campi di applicazione per ri-definire gli obiettivi dell'educazione» (Chiappetta Cajola, 2017). Sebbene dal punto di vista cronologico il Rapporto Faure (UNESCO, 1972), il Rapporto Delors (UNESCO, 1996), il Memorandum sull'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2000) e i programmi che ne sono seguiti (ad esempio l'Education for All, UNESCO, 2005) sembrino lontani e disconnessi dalla realtà odierna, da una loro rilettura risulta evidente che «il rapporto scuola-famiglia si riferisce alla necessità di poter contare su «insegnanti che aiutino a capire tutta una serie di questioni sociali [...], ma che riescano anche dove generalmente falliscono i genitori e le autorità religiose o secolari» (UNESCO, 1996, p. 135) ed ancora su insegnanti che si pongano «all'avanguardia del cambiamento» (ivi, p. 167)» (Chiappetta Cajola, 2017).

#### 4. Per alleanze di qualità

Il sistema educativo mette sempre più il discente al centro dei processi formativi e di apprendimento grazie ad approccio e prospettive metodologiche come la «differenziazione didattica» (Tomlinson, 2006; d'Alonzo, 2016), l'UDL (*Universal Design for Learning*) proposto dal Center for Applied Special Technology negli Stati Uniti (Rose e Meyer, 2002; 2006; Meyer, Rose e Gordon, 2014) o ancora il *Capability Approach* (Sen, 2006; Nussbaum, 2006), secondo cui il ben-essere e la qualità di vita della persona sono determinati dall'insieme dei traguardi potenzialmente raggiungibili (*capability set*) o effettivamente realizzati (*functioning*).

La realizzazione di contesti capacitanti e di scuole accoglienti, che accompagnano gli studenti nel loro percorso di crescita abbattendo le «barriere» (in ottica ICF), favorisce a sua volta lo sviluppo delle life skills (OMS, 1998) e di tutte le competenze necessarie a fronteggiare le sfide quotidiane. Tenendo in considerazione il modello bioecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986, 2010), che

invita a considerare la rete di strutture che ruota attorno alla persona, gli attori coinvolti devono assumere il ruolo di «attori ecologici» (Ius, 2011) e agenti «facilitanti» ed è utile che la scuola apra sempre di più le porte alle famiglie sia tramite gli organi rappresentativi e collegiali (rappresentanti eletti dei genitori, Consiglio d'Istituto, ecc.), sia con il coinvolgimento delle associazioni dei genitori, anche come interlocutori per la sensibilizzazione e la formazione su tematiche specifiche.

Inoltre, il coinvolgimento degli attori del territorio (associazioni, servizi, enti locali, ecc.) permette alla scuola di intercettare risorse per potenziare il curricolo ed i programmi scolastici, con ricadute positive dirette sulla qualità dell'apprendimento degli studenti. Un'opportunità concreta in tal senso è offerta, per le persone con disabilità, dalla redazione del «Progetto Individuale», il quale, secondo la normativa vigente (D. Lgs 96/2019, art. 6) «è redatto dal competente Ente Locale (d'intesa con la competente Azienda sanitaria locale), [...] con la collaborazione dei genitori e [...] la partecipazione di un rappresentante della scuola».

I benefici di un'alleanza educativa di qualità sono evidenti già a partire dalla prima infanzia (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzai 2010; Pirchio, Tritrini, Passiatore, & Taeschner, 2013; Powell, San Juan, Son, & File, 2010) e riguardano, ad esempio, la promozione di autoregolamentazione e benessere fra gli alunni, il miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica delle persone con disabilità e degli alunni di origine straniera, un aumento della frequenza scolastica degli alunni a rischio dispersione e la promozione di relazioni positive tra pari (INVALSI, 2020). Il Patto educativo di corresponsabilità, che ogni famiglia si impegna a sottoscrivere nel momento dell'iscrizione dei propri figli alla singola istituzione scolastica, è esempio concreto di questo impegno, strumento che rafforza l'alleanza scuola-famiglia e ricorda a ciascun attore, in modo inequivocabile, i diritti e doveri che lo riguardano. Il Patto educativo di corresponsabilità, previsto dall'art. 5-bis del DPR. n. 235/2007, è stato pensato a seguito di alcuni eventi di bullismo e violenza scolastica, ma resta tutt'ora tra gli atti più significativi con cui si afferma il fondamento dell'alleanza e la fiducia reciproca. «Nel contesto dell'emergenza sanitaria COVID-19, l'alleanza educativa scuola-genitori può quindi essere tra gli strumenti dei quali tenere maggior conto per la tutela del diritto all'educazione dei giovani» (INVALSI, 2020).

Ultimo aspetto, ma non meno importante, è l'investimento continuo e necessario sulla formazione professionale dei docenti, a vantaggio della creazione di ambienti di apprendimento inclusivi e accoglienti per tutti.

## Conclusioni

Le recenti sfide al «contesto», come quelle connesse alla pandemia, da un lato hanno messo a dura prova la tenuta di «patti» e forme di corresponsabilità date a lungo per scontato; dall'altro, alla luce dell'attuale quadro normativo-istituzionale e di autorevoli proposte di ordine psico-pedagogico, hanno consentito di rileggere, in termini generativi, molte opportunità e modalità nuove sulle quali fondare alleanze autentiche. «La pandemia ci disvela come inclusione, funzionamenti, capacità, responsabilità, generatività, creatività, improvvisazione trovano nell'educare la misura comune entro cui promuovere il «buon divenire» che ogni persona ha il diritto-dovere di coltivare e scoprire per sé e per gli altri, perché la soggettività guarda alla pluralità come dimensione nella quale abitare» (Santi, Vecchiato, Brasiola, 2021).

Gli strumenti per creare «comunità» (di pensiero o come luogo fisico e/o virtuale), diventano il trapezio che rende solido l'equilibrio di ogni educatore il quale, tra dinamiche sociali e differenze culturali, cammina con perseveranza e tenacia sulla fune flessibile e sfidante del *lifelong-learning*.

Anche quando la pandemia sarà solo un lontano ricordo ed il dialogo scuola-famiglia sarà tornato a modalità più tradizionali, ogni alleanza ed ogni patto educativo continueranno a dimostrare la loro portata quanto più saranno in grado di custodire uno «sguardo alto» che metta al centro la persona, valorizzandone i punti di forza e pensandola, al di là della sua età anagrafica, come «adulta» (Tortello, 2001). La scuola e la rete di adulti significativi che con essa co-progetta il futuro di tanti giovani, continueranno ad essere terreno fertile per la formazione di cittadini responsabili finché non alimenteranno dinamiche di dipendenza o di assistenzialismo, ma favoriranno l'autonomia e l'autodeterminazione di ogni persona, secondo il suo «funzionamento». In fin dei conti, come dice Massimiliano Verga, padre di un figlio con disabilità grave: «Ma quando mai? Non sono autonomo io dopo quarantadue anni, figuriamoci tu!» (Verga, 2012, p. 86).

## Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A., (2013). Lessico. Pedagogia speciale. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion* (n. 1, anno I, pp. 181-184). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chiappetta Cajola, L., (2017). Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: nuove prospettive dal Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento* (XV – 2). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conz, M., Vianello, S., Xodo A., Buffon, L., (2021). Come costruire la didattica a distanza ai tempi del coronavirus. Bisogni e aspettative di 55 studenti intervistati durante i primi dieci giorni di quarantena. In *L'integrazione scolastica e sociale* (Vol. 20, n. 3). Trento: Erickson.
- Cottini, L., (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini, L., (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?. *L'integrazione scolastica e sociale* (Vol. 17, n. 1, pp. 11-19).
- D'Alonzo, L., Bocci, F., Pinnelli, S., (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E., (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Ghedini, E., (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- INVALSI, (2020). L'alleanza educativa Scuola-famiglia. Retrieved February 18, 2022, in <https://www.invalsiopen.it>.
- Ius, M., Milani, P., (a cura di) (2011). *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Padova: Kite.
- Margiotta, U., (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Montobbio, E., Navone A.M., (2002). *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio assistenziale di persone con disabilità marcata*. Pisa: Del Cerro.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2020). La sapienza politica per una cittadinanza responsabile. In *Attualità Pedagogiche* (Vol. 2 n. 1). Università degli Studi di Salerno.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Paolini, M., (2010), *Dalla scuola al lavoro: Percorsi di alternanza scuola lavoro per un progetto di vita*, Seminario di formazione per dirigenti scolastici e docenti della scuola sec. di II grado, Siderno (RC).

- Santi, M., Vecchiato, T., Brasiola, O., (2021). Educare: la pandemia come opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano. *Formazione & Insegnamento* (XIX, vol. 1). Pensa MultiMedia.
- Savia, G., (a cura di) (2016), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Tacconi, G., (a cura di) (2011). La ricerca va a scuola. In *IN PRATICA. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Verga, M., (2012). *Ziguli. La mia vita dolcissima con un figlio disabile*. Milano: Arnoldo Mondadori.



# Educare a formarsi. Progettazione pedagogica e competenze per lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti di scuola secondaria

## To educate and keep on training. Pedagogical design and competencies for future secondary school teacher's professional development

---

Sara Bornatici

Università degli Studi di Brescia – sara.bornatici@unibs.it

---

### ABSTRACT

The key issue of the initial training of secondary school teachers and subsequent access to the teaching profession calls for pedagogical reflection to critically question the current training offer, considering which competences need to be developed in order to respond to the increasingly compelling demand for a new quality of teaching and learning and for a school capable of generating the community incessantly.

Exploring and developing these issues in a rigorous project dimension means investing in education and promoting a competent and supportive human civilization, in the name of a culture of responsibility and participation.

The contribution identifies and explores three types of skills – digital, sustainability and solidarity – which are necessary to guarantee a solid cultural and human training of future teachers and make them capable of supporting the learning, agentiveness and educational success of the younger generations.

La questione cruciale della formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria e del successivo accesso alla professione docente sollecita la riflessione pedagogica ad interrogarsi criticamente sull'attuale offerta formativa, considerando quali competenze debbano essere sviluppate per rispondere alla richiesta sempre più cogente di una nuova qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e di una scuola capace di generare senza posa la comunità.

Approfondire ed elaborare secondo una rigorosa dimensione progettuale tali tematiche significa investire sull'educazione e promuovere una civiltà umana competente e solidale, nel segno di una cultura della responsabilità e della partecipazione.

Il contributo individua ed esplora tre ordini di competenze – digitali, di sostenibilità e di solidarietà – necessarie per garantire una solida preparazione culturale ed umana dei futuri docenti e renderli così capaci di sostenere l'apprendimento, l'agentività, e il successo formativo delle giovani generazioni.

### KEYWORDS

Education, Teacher's training, Secondary School, Skills, Community. Educazione, Formazione degli insegnanti, Scuola secondaria, Competenze, Comunità.

## 1. Introduzione

La recente letteratura pedagogica documenta come la formazione universitaria debba essere volta a far emergere il talento necessario nei giovani “per acquisire un ruolo agentivo” (Alessandrini, 2019, p. 16) nell’ambito dei contesti lavorativi attuali, sempre più in divenire e multiformi. Si tratta di porre “le basi per la co-costruzione di mappe cognitive di tipo evolutivo, che incarnino un’idea di sapere come costruzione dinamica, aperta all’incertezza e alle sfide della scoperta” (Dozza, 2018, p. 200). Nello specifico, la formazione universitaria dovrebbe finalizzare la preparazione dei laureati, renderla altamente spendibile, puntare all’eccellenza, garantendo occupabilità, reddito adeguato e un impiego soddisfacente così che ogni persona possa “vedere riconosciute le sue acquisizioni, coltivandosi e coltivando le proprie competenze in un virtuoso equilibrio di sapere, saper fare, saper essere” (Birbes, 2020, p. 230).

A questo proposito l’attuale e articolato dibattito scientifico introno alla professione docente ne pone in luce il difficile e precario status economico e giuridico, lo scarso riconoscimento sociale, un avanzamento di carriera basato in via esclusiva sull’anzianità di servizio “la messa in dubbio di un sapere esperto” (Colombo, 2019, p. 18) e non ultimo l’obbligatorietà, per chi ambisce a insegnare nella scuola secondaria, di affrontare, una volta laureatosi e conseguiti i 24 CFU, un concorso per ottenere il pieno titolo di docente. La *Teaching and Learning International Survey* dell’OCSE documenta come in Italia l’86% degli insegnanti di età inferiore ai 30 anni abbia un contratto a tempo determinato, molte volte di breve durata.

Oltre ad una significativa questione di carattere occupazionale, queste considerazioni recano con sé altri ordini di problemi; a titolo di esempio basti citare la fatica di molti insegnanti nel sentirsi realmente co-appartenenti alla comunità scolastica e nello sviluppare un senso di condivisione, la consapevolezza di non poter progettare nel lungo periodo e di arrivare difficilmente ad assumere, nonostante l’esperienza maturata, incarichi di coordinamento.

Il quadro appena descritto chiama in causa l’esigenza di dare vita a una rinnovata cultura della scuola e, nello specifico, della funzione docente e sollecita la pedagogia ad assumere sempre più criticamente i temi connessi allo sviluppo professionale degli insegnanti e a individuare gli elementi irrinunciabili per la loro formazione. La professione docente, come osserva Dato (2019), è infatti connotata “da un alto rischio di obsolescenza, di stasi e di stagnazione, ma al contempo, paradossalmente, può aprirsi ad orizzonti inediti, trasformativo-progettuali impensati e «imprevisti»” (p. 7).

Da tempo la comunità scientifica si confronta sull’opportunità di legittimare l’identità epistemologica dei professionisti della scuola secondaria rendendo abilitanti all’insegnamento alcuni corsi di laurea. Quale matrice comune dovrebbero avere tali percorsi per garantire una solida preparazione culturale ed umana dei futuri docenti e renderli così capaci di sostenere l’apprendimento, l’agentività, la motivazione e i talenti dei propri studenti?

Si tratta in primo luogo di dare risposta alla crescente crisi dell’identità e del ruolo dell’insegnante e di “promuovere la capacità di autodefinizione e auto-progettazione quali spazio di sviluppo personale” (Vischi, 2019, p. 13) e comunitario.

Per consentire agli insegnanti di contribuire a dare vita a nuove forme di educazione più flessibili e aperte, si rendono necessari cambiamenti significativi nelle politiche relative alla selezione, alla preparazione, ai percorsi di carriera e all’organizzazione della professione stessa degli insegnanti.

Accanto ad un sapere specifico e tecnico legato in via esclusiva alla conoscenza della propria disciplina sono richieste conoscenze e competenze trasversali, relative sia alla trasposizione didattica della materia, sia all'aspetto relazionale con l'intera comunità scolastica. Conoscere i contenuti di una disciplina non vuol dire saperli insegnare (Recalcati, 2014, p. 14), a maggior ragione in un contesto in costante trasformazione quale quello attuale che richiede un continuo divenire della progettazione didattica e dell'azione del docente.

Il contributo riflette nello specifico su tre assi di competenze che la formazione universitaria dovrebbe offrire ai professionisti che decidono di lavorare nella scuola secondaria per rispondere alla richiesta sempre più cogente di una nuova qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento: competenze digitali, competenze di sostenibilità, competenze civiche e di solidarietà.

Tali dimensioni, interpretate in chiave pedagogica, consentono di intendere la formazione dei docenti non solo quale un obbligo di aggiornamento formale, ma come processo autentico e trasformativo dell'apprendimento che essi stessi promuovono.

## 2. Le competenze digitali, risorse per il successo formativo

I nuovi scenari della contemporaneità ci indicano come linguaggi inediti e dispositivi sempre più tecnologici promuovano nuove skills, stili cognitivi diversi dai precedenti, dando vita a una cultura che chiede all'intero sistema educativo e formativo un rinnovamento sotto il profilo strutturale, metodologico e contenutistico. Il complesso processo di costruzione della conoscenza non può oggi prescindere dall'attivazione di competenze digitali, nella consapevolezza che integrare nei curricoli differenti strumenti multimediali significativi attribuire loro il valore di mediatori di relazioni.

In questo contesto, la crisi pandemica che stiamo attraversando ci ha consegnato, attraverso l'esercizio della cittadinanza mediale una lezione di futuro (Minello, 2021), potenziando per taluni aspetti esperienze di comunità e rendendo al contempo evidenti criticità già latenti nel tessuto delle scuole italiane. La didattica a distanza ha contribuito a tracciare le potenzialità dei media digitali e sociali per una società aperta e inclusiva, capace di farsi carico della fragilità delle persone e dei territori ed ha consentito di esercitare forme inedite di reciprocità, nuovi spazi di conoscenza, di elaborazione di senso, di costituzione di identità.

Il modo in cui informazione, cultura e conoscenza sono state prodotte e scambiate ha influito fortemente sulla percezione del mondo e sulla costruzione della libertà e dello sviluppo umano.

È emersa tuttavia la necessità di considerare la "*learning loss* cognitivo, socio-emozionale e fisico" che ha colpito molti alunni (Save the Children, 2020, p. 7) e che ha al contempo messo in evidenza la diffusione disomogenea delle competenze digitali tra i docenti (Save the Children, 2021, p. 3) ai quali è chiesto quotidianamente di "muoversi in una situazione ricca, molteplice, indistinta, proliferante[che] implica possedere una grande capacità di orientamento, di selezione, di equilibrio e di misura" (Mariani, 2020, p. 49).

La pluralità dei fattori da cui dipende il potenziamento digitale della scuola (sviluppo di reti, di infrastrutture, connettività performante e a prezzi accessibili, nelle case e nelle scuole) non può prescindere dalla necessità di formare un nuovo profilo di insegnante che, superando un concetto di competenza meramente disciplinare o prestazionale, sappia aprirsi in modo competente alla progettazione e all'uso delle tecnologie, in linea con quanto auspicato dall'Agenda

2030 per lo Sviluppo Sostenibile che, in particolare nel goal 4, chiede di impegnarsi per un'educazione di qualità, anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione.

Il Rapporto del Miur *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro* (2020), nel sottolineare il ruolo ineludibile dell'educazione digitale per la scuola del XXI secolo, individua alcuni indicatori fondamentali per una formazione di qualità dei docenti: la *prossimità*, l'*apertura*, l'*esplorazione*, un *rinnovamento metodologico* e l'*approccio laboratoriale* (p. 53).

Con *prossimità* si allude alla trasformazione del sé professionale che può avere luogo mediante l'affiancamento e il confronto con saperi esperti quali quello dell'animatore digitale e del team dell'innovazione. Questo consente di avvalorare apprendimenti che escano dalla dimensione prettamente individuale e di creare le condizioni per un sapere condiviso, sostenuto da reti di relazioni che permettano di ritrovare il senso di una comunità scolastica, quale dono (munus) e dimensione di *apertura*.

Tale indicatore rimanda a tempi flessibili e differenziati attraverso la partecipazione a reti e hub di condivisione nazionali e internazionali, con particolare riferimento alla progettazione europea, ai progetti cooperativi online e ad esperienze di *esplorazione*.

L'approccio che il documento suggerisce è quello laboratoriale, legato all'imparare facendo, in cui anche in attività con gli alunni assieme ad un docente mentor che osservi, guidi, orienti alle soluzioni pedagogiche, metodologiche e strumentali più opportune".

Il documento in parola marca anche la necessità per i docenti di non trascurare un approccio etico ed umanistico alle tecnologie così da considerare virtù e limiti del digitale (Rivoltella, 2015) accostando concetti quali l'etica dei media e l'intelligenza artificiale, per dare vita a quello che il recente Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza definisce come "ecosistema delle competenze digitali, in grado di accelerare la trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica e dei processi di apprendimento e insegnamento". Secondo Rivoltella (2021) è indispensabile che i professionisti dell'educazione siano formati non solo a conoscere i dispositivi mediati a livello tecnico, ma ad avvalorare la funzione di cura, di prevenzione e di relazione che le tecnologie digitali oggi possono assumere nei contesti di vita quotidiana. L'autore sottolinea come un uso ragionato dei media contribuisca alla costruzione di un senso di comunità e come la scuola, comunità di sapere, ponendosi all'interno di un sistema più ampio, possa facilitare processi di responsabilizzazione collettiva e sviluppare, attraverso il digitale, relazioni orientate alla fiducia e alla reciprocità.

Di fronte a modelli di vita fortemente individualistici, che non avvalorano la natura ontologicamente relazionale e l'apertura all'alterità dell'umano, occorre progettare percorsi formativi che consentano di utilizzare gli strumenti e le risorse digitali a supporto della propria crescita professionale, ma anche come occasione per riflettere sulla ricaduta delle pratiche digitali a livello individuale e comunitario, valutandole in modo critico così da contribuire attivamente al loro sviluppo (Bocconi, Earp, Panesi, 2018).

Ciascun docente, nell'ambito di un dialogo con le giovani generazioni, che ereditano il futuro e lo costruiranno, è pertanto chiamato a contribuire all'edificazione "di un umanesimo tecnologico, di una fraternità che include i rapporti con la natura e le cose, con i dispositivi e gli strumenti che recano il segno della creatività umana" (Malavasi, 2019, p. 3).

In questo scenario, le tecnologie hanno perciò da essere intese dagli insegnanti quale strumento di riflessione e di scoperta, a servizio della comunità edu-

cante, per strutturare e leggere in modo inedito l'agire e l'esperienza professionale e rinsaldare il senso di responsabilità che ne richiama un uso intenzionale e consapevole.

### 3. Educare i docenti alla cura del vivere sostenibile

Il recente report dell'Unesco *Reimagining our futures together* (2021) nell'attestare la necessità di un'azione urgente per cambiare rotta e promuovere la transizione verso un futuro più equo, giusto e sostenibile su un pianeta che è stato pesantemente danneggiato dalle attività umane, pone a tema il ruolo cruciale delle istituzioni scolastiche nella produzione della conoscenza e nella promozione di una cultura della sostenibilità. Il documento identifica il bisogno di un'ulteriore professionalizzazione dell'insegnamento affinché sia una leva per preparare le giovani generazioni ad affrontare i cambiamenti ambientali, tecnologici e sociali che si profilano all'orizzonte. È necessaria una rivisitazione dei curricula per superare un approccio che continua a marcare una contrapposizione tra uomo e ambiente. Formare i docenti alla sostenibilità chiede di interpretare in modo nuovo la centralità dell'umano e le sue relazioni con l'ambiente che lo circonda e lo include, si riferisce a scelte etiche ed educative capaci di contribuire ad avvalorare la vita personale e comunitaria, sollecitando a considerare con attenzione la pluralità di bisogni formativi legata ai contesti familiari, lavorativi, urbani e sociali con cui la scuola quotidianamente si confronta.

Il discorso pedagogico, nell'ambito della formazione dei docenti, è chiamato a potenziare le *skills* legate alla sostenibilità per contribuire a strutturare un solido profilo morale, cognitivo e relazionale dei professionisti della scuola, così da consentire loro di progettare e dare vita ad ambienti inclusivi e rispettosi dei diritti umani fondamentali, in una logica di corresponsabilità e partecipazione. La sfida della sostenibilità chiede di superare un approccio riduzionista alla conoscenza, che incoraggia la semplificazione e la separazione tra pensiero e azione, a favore di un paradigma sistemico e trasformativo capace di guardare a una nuova ricomposizione dei saperi. Si tratta di "percepire che l'universo, il pianeta, la vita, l'umanità, la società, la storia attraversano tutti i confini disciplinari eretti nel passato e che i saperi umani possono essere all'altezza delle sfide cognitive poste da questi oggetti di studio solamente ricorrendo ad approcci interdisciplinari e transdisciplinari" (Ceruti, Bellusci, 2020, p. 83). Un'attenzione fondamentale dovrebbe essere riservata a percorsi di formazione volti ad accompagnare i docenti nel leggere in modo inedito cambiamenti climatici e consumi sostenibili, temi profondamente interrelati e che implicano una riflessione su questioni cruciali del nostro tempo. "Affrontare i problemi ecologici emergenti significa investire sull'educazione, [...] su nuove professioni in dialogo con la comunità" (Malvasi, 2020, p. 8), prestando attenzione ai processi formativi al centro dei quali devono essere posti elementi di novità che riconoscano l'urgenza delle sfide future e si collochino a una giusta distanza dal razionalismo e dal sentimentalismo. La progettazione pedagogica in, con e per l'ambiente ha da realizzarsi in modo consapevole e intenzionale, in un contesto storicamente situato; questo richiede un vero e proprio cambio di paradigma, un mutamento profondo che faccia spazio a nuovi modelli in cui solidarietà, uguaglianza e cooperazione siano cifre emblematiche del vivere comune. Riconoscere ai docenti un ruolo emblematico nell'offrire il proprio contributo nell'ambito del dibattito sull'ecologia integrale significa accrescere la loro sensibilità culturale ma al contempo stimolarli nel comprendere e trasferire nella propria postura professionale il nesso fecondo che lega sostenibilità e formazione della

persona, favorendo un aumento di consapevolezza nelle pratiche che orientano gli stili di vita. I processi di apprendimento e di cambiamento che gli insegnanti saranno in grado di generare con la loro riflessione e azione didattica potranno trovare terreno fertile nell'ambito di competenti progettazioni pedagogiche che prospettino un intervento etico-educativo globale, al fine di promuovere correlazione tra i saperi disciplinari, di attivare competenze al servizio di uno sviluppo autenticamente umano, capace di superare le incongruenze che regolano gli attuali stili di vita personali e comunitari e di riservare una nuova attenzione agli spazi e ai tempi del vivere sostenibile. Delineare inedite pratiche formative per affrontare la crisi ecologica chiede di promuovere un nuovo modo di pensare e abitare la scuola, a partire da una revisione di alcuni consolidati schemi di riferimento; come osserva Parricchi (2020) "il problema formativo consiste [...] nel porre i soggetti in condizione di affrontare la complessità del reale e la dinamicità del cambiamento, attraverso strumenti che rispettino la significatività del sé all'interno della pluralità ambientale e delle comunità alle quali appartengono o con cui interagiscono" (p. 183).

#### **4. L'impegno solidale, competenza per gli insegnanti del futuro**

La prospettiva della giustizia ecologica chiede di considerare con altrettanta attenzione la giustizia sociale. Come possiamo imparare a prenderci cura della nostra casa comune senza imparare al contempo a prenderci cura gli uni degli altri?

Il richiamo a orientare l'apprendimento alla promozione di competenze di sostenibilità non può eludere, in un'ottica sistemica, il tema della cittadinanza solidale (Bornatici, 2020): oggi la professionalità docente si esercita ben oltre il lavoro in aula e il dialogo con la comunità è parte del fare scuola e del formare i cittadini di domani. Costruire alleanze educative per realizzare progetti di crescita e cambiamento (Simeone, 2021) equivale a promuovere la libertà e la responsabilità, formando i docenti a coltivare e valorizzare "la trama relazionale e la condivisione di significati che caratterizzano il processo comunitario" (Triani, 2018, p. 79) verso una scuola più inclusiva che assuma come centrale la formazione umana integrale.

La riflessione pedagogica, "sapere trasformativo, [...] in grado di veicolare valori quali cooperazione e solidarietà, attraverso un'educazione eticamente orientata" (Fiorucci, 2018, p. 116) invita a considerare la scuola come risorsa e bene comune che trova alimento nell'intenzionalità educativa e nella progettualità del territorio in cui essa è inserita. Formare i futuri docenti a rendere colui che apprende protagonista della propria esperienza educativa, dalla pianificazione alla valutazione, chiede un "ripensamento complessivo della proposta curricolare, degli spazi e dei tempi della scuola, della valorizzazione degli ambienti scolastici, della collaborazione tra insegnanti e tra i docenti e gli esperti esterni" (Triani, 2021, p. 134). Si tratta di insegnare a pensare la scuola nei termini di una comunità ampia, che includa le famiglie, il territorio in cui essa è inserita, dando un senso non solo individuale ma anche sociale all'apprendimento. Il sapere è realmente tale solo se finalizzata ad un autentico progresso sociale, al centro del quale la persona esprime le sue potenzialità come entità individuale ma anche come componente delle formazioni sociali nelle quali si riconosce. Educare significa pertanto dare vita a processi capaci di coniugare cultura e dimensione sociale attraverso un passaggio generazionale di saperi e competenze che esprimono quella volontà di vivere insieme con partecipazione e impegno in una logica di giustizia.

Per riprogettare percorsi educativi sostenibili e riflettere sul modo di intendere il progresso e lo sviluppo nel segno della solidarietà, si rivela efficace far familiarizzare i docenti con una pluralità di strategie didattiche e di metodologie attive e partecipative così da incoraggiare negli studenti la capacità di pensiero critico. Tra queste strategie, il dispositivo pedagogico del *service-learning* chiede l'impegno a valorizzare le risorse che abitano uno specifico territorio, considerandole interlocutrici nella progettazione di interventi educativi e didattici che abbiano una ricaduta sulla comunità e sollecita a riflettere sul sistema di significati che connette l'uomo all'ambiente.

Numerosi studi attestano la portata trasformativa del *service-learning* nella formazione dei futuri insegnanti, in relazione al miglioramento della missione civica delle scuole (Harwood, Fliss and Gaullis 2006; Jagla, Erikson, Tinkler, 2013), alla possibilità di connettere teoria e pratica, esplorando al contempo i presupposti dell'insegnamento e dell'apprendimento, alla costruzione di modelli educativi che operano nel segno dell'inclusione (López-Azuaga, Suárez Riveiro, 2020).

Gli insegnanti possono preparare i loro studenti a una cittadinanza attiva e informata quando essi stessi sono cittadini attivi: coinvolgerli in contesti del mondo reale in cui si lavora per il bene comune, occupandosi di questioni sociali, politiche, economiche e culturali, può configurare un'efficace strategia per promuovere la crescita personale. L'autoconsapevolezza, lo sviluppo morale, la compassione e la responsabilità possono essere accresciuti attraverso la partecipazione a progetti di apprendimento servizio, per imparare a preparare i propri studenti a vivere secondo i valori della solidarietà e dell'inclusione.

Il *service-learning* si rivela anche occasione di riflessione e quindi di orientamento delle proprie scelte professionali. Scegliere di insegnare significa allo stesso tempo operare una scelta etica, a servizio della comunità e della costruzione del bene comune.

## 5. Conclusioni

Molti segnali interpellano la riflessione pedagogica a un ripensamento dei percorsi formativi rivolti ai docenti, nella consapevolezza del loro coinvolgimento attivo in un fare educativo proiettato all'edificazione del futuro, nella direzione della formazione integrale della persona.

Significativa, al riguardo, è la prospettiva segnalata da Lizzola (2021) il quale pone a tema tre dimensioni fondamentali della maturazione umana che offrono una sintesi delle sfide a cui è chiamato il professionista docente: poter fare, potere di fare e fare avvenire. Chi insegna si prende cura del presente e del futuro delle giovani generazioni, le accompagna e sostiene nel diventare soggetti attivi del cambiamento, nella consapevolezza che la partecipazione attiva va coltivata, insegnata e non solo temuta.

Consegnare saperi ed esperienze alle future generazioni conferma e rafforza "la natura relazionale e teleologica dell'evento formativo, in quanto finalizzato a far crescere (a coltivare) l'autonomia e l'identità del soggetto in educazione" (Liodice, 2019, p. 48). La formazione di persone autonome e collaborative, di cittadini liberi nell'espressione delle loro idee e nella partecipazione ai processi di cambiamento, capaci di agire insieme agli altri, presuppone che chi insegna osi promettere e impegnarsi per costruire, esercitando un dialogo fecondo, spazi di progettualità che rendano le persone protagoniste delle proprie scelte, ne valorizzino i talenti e le competenze, mettendole nelle condizioni di raggiungere un livello di profondità di pensiero e azione.

Chi insegna, “esercita potere, sceglie, decide, partecipa alla vita delle istituzioni e alla pienezza dei diritti” (Lizzola, 2021, p. 71). Si tratta di un potere che rimanda alle istanze della responsabilità e della consapevolezza nel progettare itinerari educativi forieri di inclusione e dialogo per abitare la Terra in modo rinnovato e autentico, in quanto “siamo credibili nella misura in cui ci rendiamo conto che un’identica verifica etica attende me e colui che deve essere educato” (Guardini, 1987, p. 223).

La formazione umana diventa così, al medesimo tempo, attribuzione di senso e generazione di valore e valori: “la posta in gioco è *long life* e *longwide*; è la cura scientifica, relazionale e didattica per i professionisti della formazione scolastica ed è la medesima cura che dobbiamo alle giovani generazioni, al loro diritto al futuro (Malvasi, 2021, p. 343).

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2019). Risorse umane 4.0, paradossi e trend: costruire una visione condivisa del futuro. In G. Alessandrini (Ed.), *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0* (pp.11-42). Roma. Armando.
- Bianchi P. (2020). *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l’Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Birbes C. (2020). La competenza: valore e risorsa della persona. *Annali on-line della Didattica e della Formazione Docente*, 20, 222-233.
- Bocconi S., Earp J., Panesi S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Colombo M. (2019). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dato D. (2019). *L’insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 1, 193-212.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiorucci M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia Oggi*, 1, 116-127.
- Guardini R. (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Harwood A. M., Fliss D., & Gaulding E. (2006). Impacts of a service-learning seminar and practicum on preservice teachers’ understanding of pedagogy, community, and themselves. In K. McKnightCasey, G. Davidson, S. Billig, & N. Springer (Eds.). *Advancing knowledge in service-learning: Research to transform the field* (pp. 137-158). Greenwich: Information Age Publishing.
- Jagla V., Erickson A., Tinkler A.S. (Eds.), *Transforming teacher education through service-learning*. Charlotte NC: Information Age Publishing
- Lizzola I. (2021). La città, le soglie, le generazioni. In M. Musaiò (Ed.), *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie* (pp. 65-74). Milano: Vita e Pensiero.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- López-Azuaga R., Suárez Riveiro J. M. (2020). Perceptions of Inclusive Education in Schools

- Delivering Teaching Through Learning Communities and Service Learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 9, 1019–1033.
- Malavasi P. (2021). Indirizzo di salute Siped (Società italiana di Pedagogia). *Nuova Secondaria*, 4, 343-344.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mariani A. M. (2020). *Insegnare. La scuola può far molto, ma non può far tutto*. Brescia: Scholé.
- Minello R. (2021). School culture and the key skills of new leadership roles: The relationships between schools and post-pandemic societies. *QTimes*, 2, 43-57.
- Miur (2020). *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*. Retrieved February 17, 2022, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/RAPPORTO+FINALE+13+LUGLIO+2020.pdf/c8c85269-3d1f-9599-141c-298aa0e38338?version=1.0&t=1613234480541>.
- Parricchi M. (2020). Esserci e agire nella complessità: riflessione pedagogica per un nuovo futuro. In S. Bornatici, P. Galeri, Y. Gaspar, P. Malavasi, O. Vacchelli (Eds.), *Laudato Si'+5, fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*. (pp. 169-187). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rivoltella P. C. (2021). Introduzione. Tecnologia e relazione. Presupposti per una nuova cultura della prevenzione. In P.C. Rivoltella (Ed.), *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. (pp. 11-22). Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P. C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Save The Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Retrieved April 17, 2022, from [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/-pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/-pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf).
- Save The Children (2020). *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. Retrieved April 30, 2022, from [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra_0.pdf).
- Simeone D. (2021). *Il dono dell'educazione*. Brescia: Scholé.
- Triani P. (2021). Scuola e territori: per un circolo virtuoso. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 1, 127-135.
- Triani (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé.
- Unesco (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris: Unesco.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.



Promuovere le competenze trasversali in un'ottica capacitante.  
Un'esperienza di supervisione pedagogica nei nidi d'infanzia  
Promoting soft skills through a capability approach.  
An experience of pedagogical supervision in ECEC services

---

Anastasia De Vita

Università degli Studi di Milano-Bicocca – anastasia.devita@libero.it

---

#### ABSTRACT

This article intends to reflect on the topic of in-service training starting from the changes affecting early childhood services.

It formulates a training proposal that starts from a context of supervision that assumes as structuring dimensions the heuristic and reflective competence, in the perspective of an educator «practical researcher», able to build knowledge from reflection on experience.

Questo articolo intende avviare una riflessione sul tema della formazione in servizio a partire dalle sfide educative promosse dai cambiamenti che interessano i contesti educativi per l'infanzia.

L'articolo formula una proposta formativa che prende le mosse da un contesto di supervisione che assume come dimensioni strutturanti la competenza euristica e quella riflessiva, nella prospettiva di un educatore «ricercatore-pratico», capace di costruire sapere a partire dalla riflessione sull'esperienza.

#### KEYWORDS

Soft Skills, Supervision, Capability Approach, Reflection On Experience, Dialogue-Friendly Ecosystem.

Competenze Trasversali, Supervisione, Capability Approach, Riflessione Sull'esperienza, Ecosistema a misura di dialogo.

#### Introduzione

I temi riguardanti la qualità della conoscenza, lo sviluppo delle competenze per la vita e per la coesione sociale (Europa 2030) sono al centro del dibattito sui nessi tra educazione e sviluppo. I sistemi educativi e di istruzione sono chiamati a recuperare il senso del loro agire che risiede nella promozione di un apprendimento profondo (Dozza, 2012), nell'accompagnamento dei bambini e dei giovani verso processi di costruzione e valorizzazione delle personali identità attraverso

la predisposizione di contesti in grado di offrire opportunità che permettano di apprendere ad apprendere e di formare disposizioni della mente in grado di direzionare la propria libertà di apprendimento. Come afferma Nussbaum «il vero scopo dello sviluppo è lo sviluppo umano, sono le persone che contano e il fine globale è quello di metterle in condizione di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa» (Nussbaum, 2012, p. 175). L'attenzione è rivolta al benessere fisico, socio-emotivo e cognitivo e ai contesti relazionali, sociali e culturali all'interno dei quali il bambino cresce e sviluppa competenze finalizzate al mantenimento di un buono stato di benessere. I contesti educativi devono permettere e promuovere lo stare bene e la crescita dei bambini e delle bambine, nella relazione tra loro e con gli adulti. La prospettiva ecologica ben sottolinea come lo sviluppo sia strettamente collegato alla loro partecipazione a comunità culturali. L'apprendimento, l'autonomia, la fiducia in se stessi derivano dalla qualità delle relazioni che i bambini sperimentano con adulti e altri pari. Il loro benessere è strettamente legato alla loro accoglienza e al loro essere rispettati come persona nelle loro differenze sociali, culturali e personali. Di tutto questo si devono occupare genitori, servizi educativi e comunità allargata, il cui impegno congiunto può dar luogo ad un vero e proprio ecosistema formativo orientato alla promozione di una crescita sana e all'ampliamento delle potenzialità individuali di ciascuno.

### **1. Le competenze trasversali nei processi di apprendimento di adulti e bambini: la «prospettiva» delle disposizioni ad apprendere**

Osservare un gruppo di bambini impegnati in un'attività di esplorazione e scoperta e la loro educatrice intenta a promuovere l'iniziativa e la partecipazione di ciascuno e a documentare i processi di apprendimento in atto, permette di riflettere sui contesti educativi come luoghi di intrecci di molteplici Storie di Apprendimento (Carr, 2012) di bambini e adulti che, attraverso il dialogo, la collaborazione e la negoziazione, creano un ponte tra le loro personali teorie sul mondo. Un apprendimento può dar luogo a molteplici risultati. Questo lo spiega molto bene Margaret Carr nel suo lavoro sul tema della valutazione degli apprendimenti nei servizi per la prima infanzia. Un esito può, per esempio, essere caratterizzato dall'acquisizione di abilità e conoscenze. All'interno dei contesti educativi si osservano bambini che, con grande impegno e soddisfazione, raggiungono l'abilità di tagliare con le forbici, dire i numeri in sequenza ordinata, discriminare i colori. I loro occhi emozionati parlano dell'estremo valore che queste capacità hanno per loro. Tuttavia, se da questa osservazione si arrivasse alla conclusione che le abilità citate rappresentano gli obiettivi prioritari dei servizi educativi si rischierebbe di avere una visione degli stessi un po' riduttiva. Per non cadere in questa trappola si dovrebbero prendere in considerazione all'interno di una dimensione più ampia, che richiami quella dello scopo. Le abilità in presenza di uno scopo, dunque di un'intenzione, sono definite strategie, ovvero «schemi ripetitivi di comportamento e linguaggio che i bambini mettono in atto dimostrando un approccio attivo e strategico all'apprendimento» (Cullen, 1991). «Ho disegnato un lupo e poi l'ho ritagliato per incollarlo nel bosco», dice Elena (30 mesi), ben evidenziando questo livello di apprendimento. Poi il suo amico Stefano (36 mesi) le suggerisce «puoi metterlo nella cassetta dei burattini, come ha fatto ieri Margherita con il suo disegno del gatto». Il pensiero espresso da Stefano mostra cosa succede quando allo scopo si aggiunge l'interesse per gli altri soggetti che partecipano all'esperienza, per le pratiche e gli strumenti a disposizione. Le strategie di appren-

dimento diventano strategie situate. E quando, infine, ad esse si aggiunge la motivazione ecco che si ha a che fare con la disposizione ad apprendere, un costrutto complesso per Margaret Carr, che integra i vari livelli di apprendimento, riconoscendo l'inclinazione dei bambini come un obiettivo educativo fondamentale. Gli ambiti a cui le disposizioni ad apprendere fanno riferimento sono: 1) l'interesse, 2) il coinvolgimento, 3) il perseverare nella difficoltà e nell'incertezza, 4) il comunicare con gli altri, 5) l'assunzione di responsabilità. Esse ci restituiscono un'immagine di bambino *pronto* (ad apprendere) *capace* (abile nella comunicazione e nella comprensione della situazione) ed *interpretante* (in grado di riconoscere e valutare le opportunità di apprendimento offerte dall'ambiente) e sottolineano la responsabilità che hanno le istituzioni educative nel far sì che i bambini sappiano affrontare i cambiamenti e sappiano riconoscere, selezionare e costruire opportunità di apprendimento.

Se ora rileggessimo queste considerazioni sostituendo al bambino l'adulto cosa accadrebbe? Le disposizioni ad apprendere trovano posto all'interno della sua professionalità? Come si manifesta il suo essere soggetto pronto, capace ed interpretante? I differenti livelli di apprendimento citati in questo paragrafo (abilità e conoscenze, intenzionalità e strategie, motivazioni e disposizioni) si intrecciano anche nel suo sviluppo professionale. La complessità del contesto in cui è chiamato ad agire fa della sua professionalità una professionalità dinamica, a cui è richiesta la continua contestualizzazione delle proprie competenze e la messa in gioco di saperi strategici ed euristici che permettano di leggere il contesto e di prefigurarsi i possibili scenari (Frigerio, 2004; Morin, 1999). Il lavoro educativo nei servizi per l'infanzia richiede costantemente agli educatori di riflettere (individualmente e in gruppo) sull'esperienza, prestando attenzione alle differenti opzioni che si rendono disponibili, sulla base delle quali sono chiamati a prendere decisioni motivate, che tengano conto del contesto e delle prospettive di tutti i soggetti che lo abitano. Il loro agire è orientato allo sviluppo delle relazioni, di nuove conoscenze e di pratiche condivise e finalizzate alla co-costruzione di un ambiente di apprendimento volto alla promozione del benessere, del senso di appartenenza e di fiducia, di quelle forme di partecipazione che portano necessariamente alla sua trasformazione e al suo miglioramento continuo. E mentre gli educatori fanno tutto questo creano le condizioni affinché anche i bambini possano sviluppare (come loro) la loro agency (Saroiini, 2014).

## **2. La supervisione pedagogica come spazio di riflessione e di promozione di processi di capacitazione**

Il mestiere educativo all'interno dei servizi per l'infanzia fa riferimento ad un agire complesso che necessita di un tempo e di uno spazio lontani da quello in cui avviene l'azione, in cui poter riflettere criticamente sul modo in cui si è effettuato l'intervento e si è pensato in una determinata situazione. Ciò che l'educatore fa e dice nel suo lavoro con i bambini, con i colleghi e con le famiglie è un complesso intreccio di azioni che trovano ragion d'essere nei suoi modelli operativi interni, intesi come quell'insieme di rappresentazioni e conoscenze che derivano dalle esperienze e dal contesto che le ha promosse e che permettono di prevedere la realtà e costruirsi un'idea sul mondo. Perché il suo agire non si basi su automatismi o teorie implicite che rischierebbero di minare la qualità del suo intervento educativo e la possibilità di inserire il suo agire all'interno di una comunità di pratiche dialogiche occorre che egli attivi una capacità riflessiva sulla propria esperienza, finalizzata a mettere in discussione le convinzioni alla base del proprio

operato, esercitare il dubbio e il distanziamento dalle proprie posizioni. Occorre che egli assuma un atteggiamento interpretativo nei confronti delle situazioni che permetta di prendere in considerazione il punto di vista dell'altro lasciando che esso sveli nuovi orizzonti di significato.

Un contesto che all'interno dei servizi per l'infanzia permette questa messa in parentesi dell'azione e l'esercizio di quello che è stato definito nei termini di un atteggiamento interpretativo è quello della supervisione. L'Association of National Organisations for Supervision in Europe (ANSE) indica la supervisione come strumento di formazione permanente che si rivolge a persone singole o gruppi di lavoro che intendono superare situazioni critiche che si sono presentate nella loro quotidianità professionale o migliorare l'organizzazione o l'efficacia del proprio lavoro. Orientata sui processi che si attivano all'interno dei contesti educativi la supervisione è finalizzata all'individuazione di strategie operative efficaci e di soluzioni costruttive a partire dall'osservazione e dall'analisi critica dei vari aspetti di cui si compone l'intervento educativo. Nel contesto della supervisione la sospensione dell'operatività è ciò che permette di rivolgere l'attenzione alla ricerca di connessioni fra teorie, motivazioni, obiettivi e valori che permettano l'emergere di nuove interpretazioni dell'evento educativo e nuove progettualità. La sua presenza stabile all'interno di un servizio è un alto riconoscimento dell'importanza della pratica riflessiva nelle professionalità educative, della necessità di promuovere una formazione degli adulti che faccia riferimento alla prospettiva dell'apprendimento situato che, a partire dalle esigenze e dai bisogni formativi di quanti abitano il servizio educativo, sappia promuovere un atteggiamento di ricerca attento non solo ai contenuti ma anche ai metodi, ai processi di documentazione e di valutazione in itinere del lavoro alla cui base risiede la possibilità di attivare processi di apprendimento dall'esperienza e di trasmissione della cultura professionale (Ronda, 1996).

Si intende qui, dunque, la supervisione come possibilità per l'educatore di esplorare e prendere consapevolezza dei riferimenti che guidano le sue pratiche educative ma anche di «monitorare» quei processi di cambiamento che intervengono nel farsi della sua professionalità rendendolo sempre più esperto e con sempre maggior libertà di agency, dunque con possibilità di esaminare i propri valori ed i propri obiettivi e di compiere delle scelte sulla base di essi (Sen, 2005). Nel contesto di supervisione ciò che i partecipanti sono invitati a fare è riflettere sulle possibilità in modo da comprendere ciò che è fattibile e quali direzioni alternative a livello organizzativo, progettuale ed educativo possono essere percorribili. Le ricadute di questo tipo di considerazioni nel contesto educativo sono evidenti: volgare lo sguardo sugli ambienti di apprendimento e sulle proposte educative conduce il pensiero verso le dimensioni dello sviluppo che si intendono promuovere ma fa pensare anche a tutto ciò che rimane fuori, che non trova spazio di manifestazione. Ecco, dunque, che la riflessione diventa «esperimento di trasformazione che ristrutturata radicalmente l'ambiente, producendo una nuova configurazione che attiva potenzialità comportamentali del soggetto precedentemente non realizzate» (Bronfenbrenner, 1977).

### 3. Il percorso di supervisione

Il lavoro di supervisione di cui si riporta l'esperienza nasce dall'esigenza espressa dal gruppo educativo di un nido d'infanzia di «mettere ordine» (per riportare un concetto espresso da un'educatrice partecipante) tra le idee e le pratiche agite all'interno dell'ambiente educativo con i bambini.

*«Noi educatrici andiamo abbastanza d'accordo. Siamo un gruppo affiatato che lavora insieme da diversi anni. Con i bambini va bene ma a volte sembra che qualcosa ci sfugga. Quando un bambino che è inserito nel mio gruppo mi chiede di andare con un'altra educatrice mi mette sempre un po' in crisi. Forse non diamo loro abbastanza libertà di scelta. Ci diciamo che devono essere attivi protagonisti della loro crescita, che per questo è importante promuovere la loro autonomia, il pensiero critico ma poi tutto questo si scontra con la solita scansione della giornata e l'organizzazione dei gruppi che decidiamo all'inizio di ogni anno educativo e in cui finiamo per restare imprigionate.»*

Questa appena riportata è una delle frasi da cui prende avvio il percorso di supervisione all'interno di uno dei nidi d'infanzia della provincia di Lecce gestiti da GeNSS, una cooperativa sociale impegnata da qualche anno in un lavoro di ridefinizione della propria mission che possa contenere le varie realtà educative che la compongono, affinché ciascuna, seppur nel rispetto di una visione comune, possa veder riconosciuta la sua specificità e le buone pratiche sviluppate al suo interno. In ogni nido si è costruito nel tempo uno spazio di supervisione pedagogica dai contorni sempre più definiti che assume oggi carattere di continuità e stabilità. Il supervisore visita settimanalmente i vari contesti educativi, condivide con i gruppi osservazioni, pratiche e progettualità che poi trovano uno spazio di riflessione più approfondita nell'incontro di supervisione mensile, in cui si ritorna sulla pratica recuperandone gli assunti, i riferimenti e le intenzioni che l'hanno guidata ma anche tutte le emozioni che ha suscitato, nella consapevolezza dell'importanza che riveste il coinvolgimento emotivo nella relazione educativa.

#### **4. Articolazione del percorso**

Il percorso qui descritto ha come premessa fondamentale il riconoscimento, da parte di tutte le educatrici coinvolte, dell'importanza e della responsabilità di confrontarsi in merito alle situazioni reali e complesse a cui devono far fronte nella quotidianità del loro lavoro educativo e di farlo dandosi come obiettivo quello di definire dei modi condivisi di osservare, interpretare ed intervenire nella relazione educativa orientati a trasformare le consuete procedure in modi di agire più consapevoli.

Dal punto di vista epistemologico si è trattato, dunque, di far emergere i presupposti su cui le educatrici fondavano il loro lavoro in gruppo, di sottolineare l'importanza della responsabilità individuale rispetto agli obiettivi che si intendevano condividere, nonché di esplicitare l'importanza di accettare le diversità che emergevano nel corso degli incontri come possibili risorse. Il protagonismo attivo di tutte le persone coinvolte è un aspetto prioritario. Permettere ad ognuno di esplicitare il proprio punto di vista e le proprie aspettative ha fatto sì che il lavoro di gruppo si appropriasse fin da subito di un atteggiamento non giudicante, orientato alla conoscenza reciproca. Nel procedere del percorso la supervisione si è sempre più definita come spazio dialogico in cui ogni partecipante ha avuto la possibilità di essere ascoltato e, dunque, rispettato. Il far parte di un gruppo da molto tempo e la conoscenza delle persone che lo compongono non assicura di per sé lo sviluppo di questo clima. Occorre sostenere sulla promozione di questo modo di essere in relazione dialogica con l'altro affinché questo possa permettere ai partecipanti di fare una prima esperienza di empowerment (Arnkil, Seikkula, 2013). La condivisione dei propri punti di vista permette di creare un dialogo polifonico (Bachtin, 1997) all'interno del quale si delinea con più precisione la situa-

zione problematica. Mano a mano che le educatrici procedevano nei loro interventi si è passati da un noi generalizzato ad una differenziazione delle posizioni nel gruppo e questo ha permesso l'emergere di quelle contraddizioni interne al sistema che sono risultate essere alla base delle difficoltà percepite dalle educatrici nel loro lavoro quotidiano.

Dal punto di vista dei contenuti l'individuazione della tematica oggetto degli incontri di supervisione è stata strettamente connessa all'analisi dei bisogni, la cui esplicitazione è avvenuta nell'ambito della condivisione dei momenti caratterizzanti la giornata educativa e del repertorio di pratiche ad essi connessi. Sostare sull'analisi della domanda ha significato confrontarsi su quelli che per le partecipanti rappresentavano i nuclei tematici fondamentali, rivelando convergenze e divergenze in termini di: a) questioni percepite come rilevanti, b) premesse che, spesso inconsapevolmente, ne sono alla base, c) azioni congiunte.

Dal punto di vista metodologico le fasi che hanno caratterizzato il percorso di supervisione riprendono le azioni di apprendimento espansivo descritte da Engstrom e Sannino (2010).

**Messa in discussione della situazione** riportata dalle educatrici, attraverso sessioni orientate ai principi del dialogo aperto. L'obiettivo è stato quello di comprendere sempre meglio la natura del problema, accettando le contraddizioni e le differenti emozioni provate dai partecipanti, analizzando le origini della situazione problematica ed il contesto all'interno del quale si è manifestata, in ottica sistemica. La discussione in questa fase è avvenuta in grande gruppo (cioè prevedendo la partecipazione di tutte le educatrici) ed è stata supportata da domande stimolo effettuate dal supervisore per avviare la conversazione e per alimentarla nei momenti in cui si evidenziava un blocco nell'avanzamento del pensiero (Cosa rappresenta per voi quello che mi state raccontando? Cosa fa sì che lo definiate nei termini di un problema? Ci sono altre situazioni che presentano aspetti simili a questo?), nonché da interventi di rilancio, formulazione a eco e riformulazione che permettessero ai partecipanti di sentirsi ascoltati e riconosciuti e allo stesso tempo offrissero loro la possibilità di riascoltare, riflettere e ripensare le parole da loro utilizzate.

**Analisi della situazione.** Lo scopo di questa fase è stato quello di comprendere gli elementi di cui si componeva la situazione problematica, di identificare le azioni e le scelte che hanno portato alla sua comparsa e di avviare delle prime riflessioni in merito ai fattori sui quali poter intervenire per modificarla. Si è fatto ricorso a delle videoregistrazioni di momenti educativi utilizzati come pretesto dapprima per la riflessione individuale e in un secondo momento per la riflessione di gruppo (Braga, 2009). I momenti di incontro individuali con il supervisore hanno rappresentato per le educatrici la possibilità di rivedersi in azione e di avviare un percorso di riflessione sull'esperienza orientata all'esplicitazione dei significati e all'affinamento delle capacità di auto-osservazione e auto-valutazione del proprio intervento. Questo ha permesso loro di attivare un pensiero riflessivo e coltivare un atteggiamento di ricerca che ha avuto riscontro non solo nella pratica educativa (in termini di maggior consapevolezza e autocontrollo) ma anche nel modo di lavorare in gruppo che, in seguito alla rielaborazione personale, è risultato più collaborativo, attivo e meno delegante. Il lavoro di analisi dei video in grande gruppo ha permesso di accedere ad un'ulteriore livello di riflessione. In linea con la definizione che ne dà Tochon esso ha rappresentato «un modello educativo flessibile con cui è stato possibile imparare ad apprendere, a perfezionarsi e a cambiare»

(2009). Durante l'osservazione delle videoregistrazioni e le conversazioni sono emerse delle discrepanze tra le intenzioni dichiarate dalle educatrici e le azioni reali messe in campo nella relazione educativa su cui il gruppo ha molto discusso. Le idee emerse da ogni partecipante sono state elaborate collettivamente ed integrate e hanno costituito il punto di partenza per i successivi passaggi di pianificazione.

**Ricerca di modi alternativi di vedere l'evento** preso in considerazione finalizzati alla risoluzione delle sue problematichità. Le contraddizioni emerse nel corso degli incontri sono state inserite in questa fase in una cornice di senso capace di contenerle tutte, in ottica connettiva. Le educatrici sono state invitate a rileggere in questa prospettiva gli assi di significato intorno a cui costruivano i loro discorsi. Il supervisore ha accompagnato i loro ragionamenti con questa tipologia di sollecitazioni: «Se ho ben capito, quello che ci stai dicendo è che lasciare ai bambini la scelta delle attività da fare farebbe perdere all'educatrice il controllo della situazione. È così? Cosa ti fa dire questo? Cosa potrebbe succedere se lasciassimo loro questa libertà?»

La visione dicotomica ha lasciato progressivamente il posto ad una visione in grado di far coesistere i vari aspetti di cui si compone l'evento, considerati non più come aspetti in competizione o in reciproca esclusione ma come complementari. Questo ha permesso alle educatrici di ipotizzare nuove proposte in grado di coniugare le esigenze di tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa nonché le varie dimensioni legate al loro agire (organizzativo, progettuale ed educativo). Avere la possibilità di ipotizzare situazioni future ha significato per le partecipanti poter immaginare insieme il contesto da predisporre perché esse potessero concretamente realizzarsi, così come poter anticipare gli eventuali ostacoli che, al contrario, avrebbero potuto impedirne la realizzazione.

**Sperimentazione di nuove pratiche.** La nuova comprensione dell'evento e la nuova cornice di senso all'interno della quale le educatrici hanno iniziato ad inserire il loro operato è diventata in questa fase sempre più evidente nella quotidianità del lavoro con i bambini e ha dato avvio alla sperimentazione di nuove pratiche che hanno condotto all'implementazione di vecchi e nuovi strumenti di osservazione e documentazione. Gli strumenti osservativi già in uso sono stati rimessi in discussione e modificati sia in riferimento alle dimensioni dello sviluppo e agli aspetti della vita comunitaria ritenuti dal gruppo particolarmente significativi che allo spazio riservato al posizionamento dell'adulto (in termini di stili relazionali, proposte, interventi, aspettative). Le educatrici hanno affinato sempre più le loro competenze nella scrittura del diario di bordo, utilizzato come strumento di riflessione individuale ma anche di piccolo e grande gruppo. La loro abitudine a scambiarsi quotidianamente informazioni sull'andamento della giornata, sulle fatiche così come sui successi educativi è diventata oggetto di riflessione e revisione ed ha portato alla condivisione di linee guida finalizzate a facilitare il sostegno e l'aiuto reciproco tra colleghe in un contesto che per alcuni aspetti potrebbe essere definito di supervisione tra pari. Si è, quindi, costruito un nuovo strumento con l'obiettivo di permettere agli scambi tra colleghe di essere non solo un momento di sfogo o di condivisione di aneddoti ma soprattutto uno spazio in cui il pensare insieme la situazione problematica possa stimolare una sua descrizione riflessiva e un'esplicitazione delle emozioni suscitate che porti ad un ripensamento delle azioni e ad una gestione più efficace della situazione (Bevington, Fuggle, 2014). All'interno delle linee guida formulate dal gruppo si evidenziano alcune domande

risultate particolarmente interessanti ai fini della promozione della consapevolezza nelle educatrici e dello sviluppo dell'agency che sono state riprese da un lavoro orientato al sostegno della mentalizzazione nelle équipes che operano in comunità di adolescenti (Bevington, Fuggle, 2014): 1) Qual è la situazione di cui mi vuoi parlare? 2) Cosa la rende per te problematica? (oppure: Cosa la rende un successo?) 3) Cosa pensi che potrebbe essere d'aiuto? 4) Chi potrebbe prestare questo aiuto?

**Implementazione del modello.** Durante la sperimentazione delle nuove pratiche un compito importante del supervisore è stato quello di sostenere le educatrici affinché le innovazioni entrassero a far parte del contesto e non fossero relegate a qualche sporadico momento della giornata educativa. Perché la libera scelta dei bambini (per citare una delle disposizioni ad apprendere che per le educatrici era importante sostenere nel percorso di crescita dei bambini al nido) potesse realmente essere promossa il gruppo ha dovuto mettersi in gioco in un processo di riprogettazione, sperimentazione e continuo sviluppo di strumenti in grado di rilevarla in tutte le situazioni educative.

**Valutazione del processo.** Riflettere sul processo che ha condotto al cambiamento delle pratiche e dei pensieri ad esse connessi, dunque sul processo di apprendimento di cui le educatrici (ed anche i bambini) sono stati protagonisti, è stato un passo fondamentale del percorso di supervisione e lo ha attraversato in tutte le sue parti. L'attenzione del supervisore in merito a questo aspetto era rivolta a monitorare che i piani di senso condivisi nello spazio della supervisione potessero essere ritrovati nella pratica quotidiana e a rintracciare i processi di sviluppo professionale individuale. Gli strumenti utilizzati per rilevare le intenzionalità dichiarate e agite sono stati le osservazioni delle pratiche educative e le conversazioni con le educatrici orientate alla ricostruzione delle tappe del processo e alla riflessione sul significato che può assumere il lavoro in un'ottica connettiva. Tra le domande formulate dal supervisore per facilitare questa riflessione si riportano le seguenti: «Cosa è cambiato nel tuo modo di vedere la situazione nel momento in cui abbiamo ipotizzato un intervento in grado di tenere insieme le varie istanze emerse nel gruppo?», «Cosa hai fatto per far sì che questa soluzione alternativa potesse trovare reale accoglimento nel tuo lavoro con i bambini?».

**Consolidamento e generalizzazione dei risultati** del processo di apprendimento in una nuova forma stabile di pratica. I cambiamenti avvenuti durante il processo di supervisione hanno interessato molteplici livelli. Il gruppo di lavoro ha modificato nel tempo a) la lettura data al contesto in cui opera ed il livello di comprensione delle situazioni e del ruolo educativo al suo interno; b) le pratiche messe in atto, c) l'organizzazione del servizio (in termini di nuove regole, nuova scansione della giornata, differente modalità di organizzazione dei gruppi di bambini e nuove modalità di documentazione del lavoro educativo). Le disposizioni che nel procedere del percorso di supervisione si sono rivelate come maggiormente rispondenti ai bisogni e alle professionalità delle educatrici sono diventate per le partecipanti un modello rappresentativo del loro lavoro all'interno del servizio. Al fine di darne valore e riconoscimento non solo in termini di risultati ma anche e soprattutto in termini di processi di riconoscimento e riflessione che ne sono alla base, il gruppo ha deciso di renderlo condivisibile all'esterno, attraverso la sua esplicitazione all'interno del progetto pedagogico. Questo lo rende visibile

alla cooperativa che gestisce il servizio, alle famiglie dei bambini frequentanti, agli altri nidi che fanno parte della stessa realtà e ai contesti educativi con cui il nido entra a vario titolo in contatto e fa sì che lo stesso prenda le distanze dal rischio di cristallizzazione, non perda mai il suo carattere dinamico e aperto ad adattamenti, sviluppi e nuove letture, che tengano conto dei punti di vista delle persone di volta in volta coinvolte nel progetto. Il fatto di appartenere ad una realtà più ampia (quella della cooperativa sociale che lo gestisce) ha permesso al nido in cui è avvenuta la supervisione qui descritta di aprirsi con più facilità all'esterno, di non rinchiudere il lavoro fatto entro i confini del proprio servizio alimentandone il carattere dialogico nell'interconnessione tra sistemi.

## Conclusione

Alla luce delle considerazioni fin qui riportate emerge come il cuore del lavoro possa essere rintracciato nella promozione di un atteggiamento dialogico-relazionale. La dialogicità, intesa come un approccio alle relazioni, è ciò che permette agli uomini di connettersi tra loro e, dunque, di costruire se stessi come esseri umani. Le riflessioni e i cambiamenti nelle pratiche sviluppati dal lavoro di supervisione sono sempre avvenuti all'interno di dialoghi polifonici alla cui base risiede il principio di responsività. La domanda di fondo che ha guidato il supervisore durante i vari momenti di incontro tra i soggetti coinvolti è quella formulata da Arnkil e Seikula «le persone sono ascoltate e ottengono risposte in modi che sostengono la loro capacità di agire e che rafforzano le risorse psicologiche loro e delle loro reti familiari e amicali? (Arnkil e Seikula, 2013). Da questo interrogativo emergono con forza due concetti chiave. Innanzitutto il riferimento alla capacità di agire rimanda alla prospettiva del *capability approach* (Nussbaum, 2002), nel suo essere espansione delle libertà sostanziali di ogni individuo e, dunque, della loro effettiva possibilità di scelta nelle molteplici esperienze di vita. In secondo luogo si sottolinea l'importanza del lavoro di rete e della promozione di un «ecosistema a misura di dialogo», in cui le pratiche dialogiche possano crescere e svilupparsi. Se all'inizio del lavoro con il gruppo educativo la riflessione sulle pratiche era indirizzata principalmente al lavoro quotidiano con i bambini, col procedere degli incontri il focus si è spostato sulle relazioni che hanno luogo tra il nido e le famiglie ma anche tra i vari servizi educativi e altri servizi territoriali. Promuovere una cultura delle pratiche dialogiche diventa un obiettivo imprescindibile: occorre sostenere processi in cui le persone che lavorano in differenti contesti possano dialogare in modo da comprendere la complessità delle rispettive realtà, condividere le buone pratiche sviluppate al loro interno ed elaborare insieme dei piani di azione adatti alla specificità del proprio territorio.

## Riferimenti bibliografici

- Arnkil, T. E., Seikkula, J. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete*, Trento: Erickson.
- Bachtin, M. (1997). *Estetica e romanzo*, Torino: Einaudi.
- Bevington, D., Fuggle P. (2014). Il sostegno e il potenziamento della mentalizzazione nelle équipe di lavoro nelle comunità di adolescenti. In *La mentalizzazione nel ciclo di vita. Interventi con bambini, genitori e insegnanti*, Milano: Raffaello Cortina editore.
- Braga, P. (a cura di), (2009). *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*, Bergamo: edizioni Junior.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development, *American Psychologist*, 32.
- Carr, M. (2013). *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*. Bergamo: edizioni Junior.
- Cullen, J. (1991). Young children's learning strategies: continuities and discontinuities. In *International Journal of Early Childhood*, (23, 1, pp. 44-58).
- Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Frigerio, A. (2004). La valutazione del tirocinio didattico. In Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Engeström, Y., Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges, *Educational research review*, (5, 1, pp. 1-24)
- Midgley, N., Vrouva, I. (a cura di), (2014). *La mentalizzazione nel ciclo di vita. Interventi con bambini, genitori e insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Olivetti Manoukian, F. (2015). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*. Milano: Guerini e associati.
- Ronda, L. (1996). La supervisione dell'équipe educativa in *Animazione Sociale* (10, pp. 92-93).
- Saroiñi, H. C. (2014). The Capability Approach in the educational research. In Saroiñi, Hart C., Biggeri, M. & Babic B. (eds), *Agency and participation in childhood and youth*. London: Bloomsbury Publishing.
- Sen (2005). *Razionalità e libertà*. Bologna: Il Mulino.
- Tochon, F. V. (2009). Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica. In Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Derry, S., *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in buiding shared transformative agency, *Activités* (3, pp. 44-66).
- Virkkunen, J., Newnham, D. S. (2019). *Il Change Laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*. Roma: Armando editore.



Promuovere il benessere e contrastare la povertà educativa.  
Una sintesi narrativa della letteratura\*  
Promoting well-being and tackling educational poverty.  
A narrative synthesis

---

Nicoletta Di Genova

Sapienza Università di Roma – nicoletta.digenova@uniroma1.it

Sara Baroni

Libera Università di Bolzano – sara.baroni@education.unibz.it

---

**ABSTRACT**

The contribution presents a narrative synthesis of the literature on the concepts of poverty and well-being, assumed in their multidimensional character, considering the consequences of the pandemic emergency. The aim is to identify among the recent pedagogical literature the dimensions that should be addressed in order to develop educational pathways aimed at ensuring equality. We also intend to reflect on the role of teachers and educational communities to plan these pathways. The process of researching the literature on the addressed issues has produced a collection of 12 articles that have been analyzed using the software MAXQDA. Here we illustrate the multiple dimensions that emerged at the individual and community level, their interconnections and pedagogical implications for educational theory and practice.

Il contributo propone una sintesi narrativa della letteratura sui concetti di povertà e benessere, assunti nel loro carattere multidimensionale e alla luce delle conseguenze dell'emergenza pandemica. L'obiettivo è quello di individuare nella letteratura pedagogica recente le dimensioni che dovrebbero essere prese in considerazione per implementare percorsi educativi mirati all'equità. Ci si propone, inoltre, di riflettere su quale sia il ruolo delle e degli insegnanti e delle comunità educanti nel progettare tali percorsi. Il processo di ricerca della letteratura sui temi in esame ha prodotto un corpus di 12 articoli sui quali sono state condotte successive analisi attraverso il software MAXQDA. Saranno illustrate le molteplici dimensioni emerse, a livello individuale e sociale, le loro interconnessioni e le implicazioni pedagogiche per la teoria e la pratica educativa.

**KEYWORDS**

Well-Being; Poverty; Equality; Community; Educational Pathways.  
Benessere; Povertà; Equità; Comunità; Percorsi Educativi.

\* **Attribuzioni:** Per quanto il contributo sia frutto di un lavoro comune possono essere attribuiti a Sara Baroni i paragrafi 1, 4 e 6 e a Nicoletta Di Genova i paragrafi 2, 3 e 5.

## 1. Quadro teorico

Diverse ricerche hanno evidenziato come l'emergenza pandemica globale abbia avuto un impatto su molte dimensioni riguardanti la povertà e il benessere degli attori coinvolti nei processi e nei contesti educativi e formativi (Nuzzaci et al., 2020; Save the Children, 2020). Tali tematiche sono diventate sempre più centrali all'interno del dibattito pedagogico finalizzato a comprendere i limiti, le prospettive e le sfide che l'educazione deve affrontare per perseguire valori di equità, sostenibilità e buona qualità della vita per tutti e per ciascuno nella progettazione e gestione delle istanze educative. Infatti, la pandemia ha avuto un'enorme impatto sul benessere delle persone e di conseguenza ha incrementato condizioni di povertà e di povertà educativa, aggravando ulteriormente le situazioni di disuguaglianza sociale (UNESCO, 2020; Gigli, 2021); limitando la possibilità di accesso ad esperienze educative di qualità in contesti formali, non formali e informali, soprattutto per i più vulnerabili (Nuzzaci et al., 2020; Save the Children, 2020). Per tali ragioni, il quadro teorico che ha guidato la ricerca si basa su due temi principali: il concetto di benessere e il concetto di povertà. Per spiegare meglio tali fenomeni, si è ritenuto opportuno partire dalle definizioni disponibili in letteratura. Nei termini del nostro discorso si intende il benessere come la possibilità di "realizzare il proprio pieno e unico potenziale, attraverso lo sviluppo fisico, emotivo, mentale e spirituale, in relazione a se stessi, agli altri e all'ambiente" (Ghedini, 2017, p. 32). La povertà, che è generalmente intesa come l'assenza delle risorse necessarie per sostenere una vita dignitosa, è stata qui considerata attraverso il concetto più specifico di povertà educativa, ovvero "la privazione da parte di bambini e adolescenti dell'opportunità di imparare, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente le loro capacità, talenti e aspirazioni" (Save the Children, 2014, p. 4). La prospettiva utilizzata per leggere questi costrutti è quella del *capability approach* che li vede come due polarità, come due fattori che possono essere definiti *inversi* di un fenomeno generato dalla distribuzione ineguale delle risorse (Sen, 1979; Nussbaum, 2012). Tenere presenti tali aspetti significa implementare le possibilità delle agenzie educative di svolgere il loro ruolo di promozione del cambiamento sociale, rompendo la riproduzione delle disuguaglianze e sviluppando il potenziale individuale in un contesto di uguaglianza educativa.

Altri due concetti strettamente legati al discorso in questione sono la democrazia (Dewey, 1992) e la resilienza (Malaguti, 2005; Vaccarelli, 2016) intesi come *antidoti*, come prospettive educative verso le quali tendere per promuovere il benessere e combattere la povertà. Ci si riferisce alla teoria di Dewey che concepisce l'esistenza di uno stretto legame tra democrazia ed educazione. Non ci può essere democrazia senza un'educazione per tutti e capace di promuovere la crescita di ogni individuo; allo stesso tempo, non può esistere educazione senza un rapporto autenticamente democratico tra tutti gli attori coinvolti in un processo educativo. La democrazia è vista da Dewey come un "modo di vivere" che dovrebbe caratterizzare la vita quotidiana di ogni individuo (Di Bari, 2020; Spadafora, 2016). Un'altra caratteristica che gioca un ruolo decisivo per promuovere una buona qualità della vita in ogni circostanza non solo nelle situazioni di emergenza, è la resilienza. Quest'ultima è intesa come la capacità di far fronte a situazioni avverse attraverso la ricerca di nuovi equilibri all'interno dei quali i soggetti sentono di aver acquisito nuove risorse e una nuova prospettiva futura (Vaccarelli, 2016). L'orizzonte educativo che emerge da questi presupposti per garantire percorsi di promozione del benessere e di contrasto alla povertà è il principio di equità (Benvenuto, 2011). In sostanza, questo significa rimuovere tutti quegli ostacoli che si frappongono alla massima espressione del potenziale educativo delle persone, indipendente-

mente dalle classi demografiche, sociali, economiche o geografiche a cui appartengono (Save the Children, 2014). Per questa ragione i concetti di equità ed inclusione, richiamati anche dall'ONU nell'Agenda 2030, indicano la necessità di: “fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” (ONU, 2015). Nella visione di Dewey (1992), la scuola è al centro di questo processo, non solo come prodotto di un sistema democratico, ma anche come produttrice di democrazia e, anzi, capace di farla rivivere nelle sue forme migliori, facendosi laboratorio sociale e politico. Secondo tale approccio, le e gli insegnanti diventano custodi della democrazia, assumendo un ruolo attivo, non solo per le alunne e gli alunni ma anche per l'intera comunità educativa, che richiede una specifica azione di riflessività sistemica (Luhmann & Schorr, 1999), funzionale all'assunzione di specifiche posture educative (Nuzzaci, 2009) per attuare azioni concrete di superamento della povertà educativa e promozione del benessere (Baroni & Di Genova, 2021).

## 2. La sintesi narrativa della letteratura: il disegno di ricerca

Sulla base del quadro teorico delineato si è scelto di svolgere una sintesi narrativa della letteratura (Pellegrini & Vivaret, 2018) con l'obiettivo di offrire una riflessione critica sulle trattazioni della letteratura scientifica pedagogica recente in merito ai costrutti selezionati come di interesse.

La sintesi narrativa è caratterizzata da un approccio sistematico alla ricerca della letteratura ed ha come obiettivo finale una descrizione o un'interpretazione narrativa delle fonti selezionate. Tra i punti di forza si individuano una maggiore trasparenza rispetto a una classica revisione della letteratura, flessibilità nell'adattarsi a più domande di ricerca e l'inclusione di differenti tipologie di studi (Ghirotto, 2020).

La ricerca si è articolata in due studi. In una prima fase ci si è proposte di individuare quali fossero le dimensioni da valorizzare per realizzare percorsi educativi orientati all'equità per promuovere il benessere e contrastare la povertà educativa. Nella stessa sede si è approfondito il ruolo delle e degli insegnanti. Pertanto le prime domande di ricerca a cui si è cercato di dare risposta sono state: quali dimensioni dovrebbero essere considerate per progettare percorsi educativi orientati in direzione dell'equità? Qual è il ruolo delle e degli insegnanti? (Baroni & Di Genova, 2021)

Da questa prima fase sono emersi ulteriori aspetti rilevanti nell'ottica dell'interesse di ricerca riferiti in particolare alla dimensione della comunità e alle sue relazioni con le altre categorie delineate nel primo studio. Tali evidenze hanno portato alla decisione di condurre un secondo studio allo scopo di approfondire il ruolo attribuito dalla letteratura scientifica pedagogica alla comunità educante e a come viene interpretato rispetto ai temi del benessere e della povertà educativa, in particolare in contesti emergenziali e post-emergenziali. Pertanto, la domanda di ricerca che ha orientato il secondo studio è: quale ruolo viene attribuito alla comunità educante per il contrasto alla povertà educativa e la promozione del benessere nell'ambito della letteratura scientifica presa in esame?

Per la *Computer Assisted Qualitative Data Analysis*, è stato utilizzato il software MAXQDA (Silver, 2021). Di seguito sono illustrate le procedure seguite per condurre la revisione narrativa:

#### a) *Scelta dei criteri di selezione*

Il processo di ricerca sistematica ha preso avvio dalla selezione dei criteri per determinare quali studi includere o escludere dall'analisi (Hauari *et al.*, 2014). Si è scelto di includere testi pubblicati tra il 2020 e il 2021, poiché si è inteso porre l'attenzione sui temi emersi durante l'emergenza pandemica, considerati gli effetti che ha avuto sulla popolazione rispetto agli interessi di ricerca. Un altro criterio di selezione ha riguardato la limitazione del campo di indagine agli studi e alle ricerche in lingua italiana.

#### b) *La ricerca*

Le parole chiave da inserire nel motore di ricerca *Google Scholar* sono state selezionate sulla base del quadro teorico precedentemente illustrato. Si è scelto di utilizzare la stringa di ricerca riportata nella tabella che segue (TAB. 1).

benessere AND povertà educativa AND educazione AND insegnanti AND scuola AND resilienza AND democrazia AND emergenza AND COVID-19
--

Tab. 1. La stringa di ricerca

Gli operatori logici (AND) sono stati utilizzati per ottenere documenti che contenessero tutte le parole contemporaneamente. In questo modo, si sono ottenuti 69 risultati. Questo primo insieme di documenti è stato sottoposto a ulteriori procedure illustrate di seguito.

#### c) *Selezione degli articoli*

Gli articoli sono stati poi vagliati sulla base di criteri specifici. Si è scelto di escludere gli articoli fuori tema, i libri e i dossier e di includere gli articoli sottoposti a *peer review* per poter ottenere un insieme di documenti il più possibile omogenei per struttura, per validità del contenuto e per numero di pagine. Inoltre sono stati selezionati solo i testi disponibili *online* in forma integrale.

#### d) *Mappatura*

Attraverso il processo di *screening* si è ottenuto un *database* di 12 articoli costituito da 9 contributi teorici e 3 ricerche empiriche. Per quanto riguarda l'anno di pubblicazione, 8 sono stati pubblicati nel 2020 e 4 nel 2021. In questa fase di mappatura, è stata creata una tabella descrittiva (vedi TAB. 2) che raccoglie le informazioni bibliografiche dei documenti selezionati.

#	Autori/ici	Anno	Titolo	Rivista	Tipologia
1	Antonietti, M.; Guerra, M.; Luciano, E.	2020	Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19	Pedagogia Oggi	Contributo teorico
2	Bornatici, S.	2021	Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un'interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid 19	Formazione & Insegnamento	Contributo teorico
3	De Blasis, M.C.	2021	La koinè della sostenibilità per l'educazione post-Covid19	Formazione & Insegnamento	Contributo teorico
4	Di Bari, C.	2020	L'emergenza Covid-19 tra comunicazione e formazione	Studi sulla Formazione	Contributo teorico
5	Ellerani, P.	2021	Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica	Editoriale Formazione & Insegnamento	Contributo teorico
6	Moiso, V. & Rinaldi, E.	2020	A lezione di incertezza. Un laboratorio di economia e creatività per scuole primarie	Scuola Democratica	Ricerca empirica
7	Petrella, A.	2020	Distanti ma connessi? Lo smart welfare nei servizi socioeducativi ai tempi del Coronavirus	Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education	Contributo teorico
8	Pignalberi, C.	2020	Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità	Rivista Italiana di Educazione Familiare	Contributo teorico
9	Pignalberi, C.	2021	Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio: la sostenibilità e la resilienza come motore di "rinascita" ai tempi del Covid-19	Formazione & Insegnamento	Ricerca empirica
10	Riccardi, V.; Donno, S.; Bagnarol, C.	2020	Disuguaglianze territoriali e povertà educativa nell'emergenza Covid-19: uno studio sulle famiglie italiane e la necessità di "fare scuola ma non a scuola"	QTimes	Ricerca empirica
11	Rubini, A.	2020	Il meccanismo potente ed imperfetto della democrazia: la politica democratica tra crisi e prospettive future	Education Sciences & Society	Contributo teorico
12	Selva, D.	2020	Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19	Culture e Studi del Sociale-CuSSoc	Contributo teorico

Tab. 2. Gli articoli selezionati

### 3. Analisi

I due studi condotti hanno seguito due distinte procedure di analisi. Per quanto concerne il primo studio, da una prima lettura dei testi degli articoli, sono state identificate le 9 parole chiave più significative rispetto ai fenomeni indagati:

- economia;
- relazione;
- sostenibilità;
- territorio;
- cambiamento/trasformazione;
- politica;
- comunità;
- responsabilità;
- diritti.

Usando la funzione *ricerca lessicale* del software MAXQDA, sono state trovate le ricorrenze delle parole chiave selezionate. Inoltre, è stata eseguita la lemmatizzazione automatica per estrarre tutte le diverse forme delle parole estratte. In una fase successiva, utilizzando l'opzione *autocodifica*, è stato possibile assegnare un codice ad ogni segmento di testo contenente la parola chiave. Questa operazione ha permesso in prima battuta di leggere e interpretare le parole chiave nel contesto in cui sono state scritte e in un secondo momento di verificare le relazioni tra codici nello stesso estratto.

Per quanto riguarda il secondo studio si è proceduto conducendo ulteriori analisi. Data la centralità del codice *comunità* si sono eseguite diverse operazioni su questo termine. In una prima fase si è svolta un'analisi lessicometrica sulle fre-

quenze di questa parola chiave, successivamente si è proceduto con la lettura e l'interpretazione degli stralci di testo in cui essa era contenuta. In seguito, allo scopo di rintracciare i temi più frequentemente connessi con questa dimensione, si è posta l'attenzione alla sovrapposizione dei segmenti di testo codificati con il termine *comunità* con gli altri codici. A tale scopo si è generato un modello di co-occorrenze dei codici che mostrasse graficamente i risultati.

#### 4. Discussione dei risultati del primo studio

Dall'approccio ai dati testuali e dai codici emersi dal primo studio è possibile dedurre che le dimensioni essenziali per orientare i percorsi educativi verso l'equità si riferiscono a diversi ambiti interconnessi tra di loro, rappresentati nella seguente mappa delle relazioni tra codici (FIG.1). In primo luogo, la dimensione economica, legata a doppio filo alle decisioni politiche e al tema dei diritti, è certamente significativa nel determinare condizioni di povertà o di benessere, e questo è ancora più evidente a seguito della crisi pandemica. In particolare, gli autori dei testi analizzati evidenziano l'impatto negativo dell'emergenza sul mercato del lavoro (Pignalberi, 2021); sul *digital divide* e sui paradigmi economici che lo favoriscono (Selva, 2020); sull'accesso alle risorse e sul loro utilizzo (Ellerani, 2014 in De Blasis, 2021). I concetti di sostenibilità, di responsabilità e di cambiamento/trasformazione, vengono introdotti come elementi che dovrebbero caratterizzare le relazioni, le comunità e i territori per contrastare le dinamiche sociali diseguali, in particolare in una situazione di emergenza come quella che abbiamo appena vissuto (Bornatici, 2021).

Dalla figura che segue (FIG.1) è possibile osservare le connessioni tra le dimensioni individuate. Le linee più marcate evidenziano la maggiore prossimità dei codici nei testi degli articoli esaminati. Il territorio, la sostenibilità, il cambiamento/trasformazione e la relazione sono quattro dimensioni fortemente e frequentemente interconnesse e sono tutte legate al concetto di comunità.

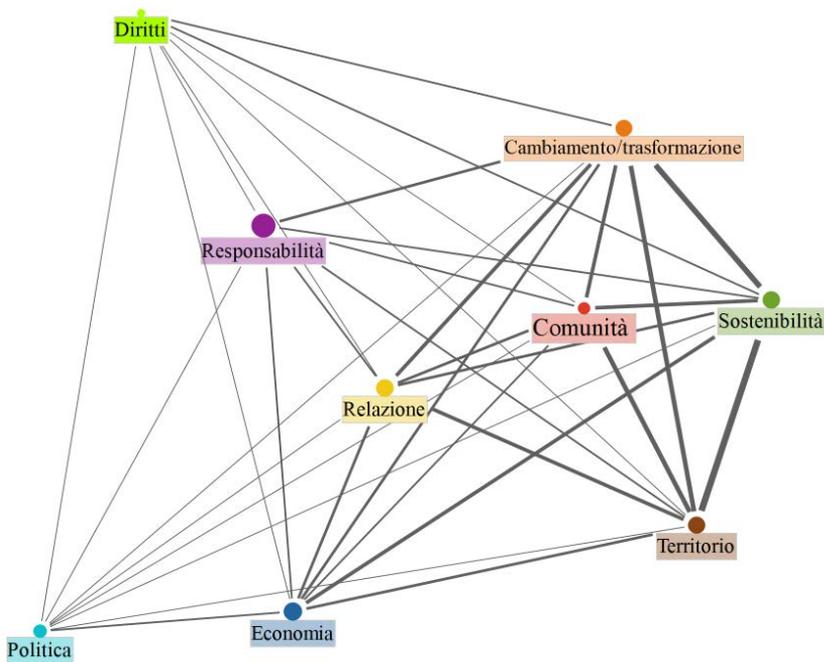


Fig. 1. Mappa delle relazioni tra i codici

Dall'analisi narrativa emerge che la prospettiva pedagogica, espressa dai 12 articoli considerati, è orientata nella direzione di un'educazione sostenibile, nella quale il cambiamento si fonda su una rete composta dalla comunità educante e dai territori. In questo contesto, la dimensione relazionale si configura come un elemento di connessione, che tiene insieme questa rete in un progetto educativo orientato all'equità. Tra i diversi attori che in questa rete operano spicca la necessità di definire il ruolo delle e degli insegnanti.

Qui vengono riportati due degli stralci più significativi che forniscono indicazioni sulle posture educative che le e gli insegnanti dovrebbero assumere per educare secondo l'equità, la riflessione, il dialogo, mirando a ridurre la povertà educativa e promuovendo il benessere. Questo importante obiettivo può essere realizzato attraverso relazioni educative che incoraggino atteggiamenti mentali cooperativi, inclusivi e democratici, mantenendo forti legami con il territorio, così come espresso dagli autori:

«Questa postura critica di educatori e insegnanti sulla propria responsabilità nelle relazioni educative sostiene atteggiamenti mentali cooperativi, inclusivi e democratici (Mezirow, 2016) e consente all'educazione stessa di esprimere – dentro a relazioni educative capaci di scongiurare il rischio della solitudine, dell'isolamento e della povertà educativa – il proprio potere in termini di cambiamento, inclusione e sviluppo di bambini e adulti, insieme» (Antonietti *et al*, 2020, p. 74).

«Bertolini [...] sosteneva quanto la relazione educativa debba essere definita nell'accezione di "prospettazione di certi orizzonti, di certe visioni, di certi valori verso cui tendere e per mezzo dei quali modificare il comportamento umano in un perfezionamento continuo e sempre più alto" (ivi, p. 159). Egli definiva la relazione educativa come pratica agita e capacitante fondata sull'intenzionalità e la pensabilità di procedure e percorsi di apprendimento collaborativo e cooperativo

in cui il territorio diventa comunità di pratica (Wenger, 2006, trad. it. 2006)» (Pignalberi, 2020, p. 336).

Oltre agli orizzonti verso cui tendere appena descritti, le riflessioni pedagogiche, nate nel contesto di emergenza, mostrano come le e gli insegnanti e le educatrici e gli educatori giochino un ruolo essenziale. Le professioniste e i professionisti dell'educazione possono, infatti, sostenere le risorse relazionali di ciascuno. Questo è possibile tramite l'attivazione di dinamiche di *empowerment* capaci di valorizzare i punti di forza dei soggetti protagonisti delle azioni educative (Petrella, 2020), «scoprendo o riscoprendo le proprie competenze, raccogliendo le sfide della situazione di emergenza e riconoscendo il loro ruolo decisivo nella relazione d'aiuto» (Petrella, 2020, p. 64). In questo contesto, la sfida per le/gli insegnanti si è espressa nella loro capacità di essere resilienti e tutori di resilienza, di trasformare la situazione difficile in un'opportunità di apprendimento per tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa, rispondendo ai bisogni delle bambine e dei bambini, verso un orizzonte di sostenibilità sociale e ambientale (Ellerani, 2021). Per raggiungere tali traguardi si rivela imprescindibile formare a sviluppare «capacità di discorso critico, pensiero creativo, coinvolgimento nell'apprendimento, impegno verso un sentimento democratico e una vita pubblica ricca e attiva nel ventunesimo secolo» (Ellerani, 2014, p. 135).

## 5. Discussione dei risultati del secondo studio

Quanto finora esposto si trova in continuità con un altro aspetto molto ben evidenziato negli scritti presi in esame che riguarda la necessità lavorare alla costruzione di una comunità educante che condivida i valori della convivenza civile e democratica e che sia da supporto e in comunicazione aperta con il lavoro delle e degli insegnanti e più in generale del sistema scolastico. Per queste ragioni il secondo studio si è focalizzato su temi e problemi connessi al tema della comunità. Come primo step è stata svolta un'analisi lessicometrica della frequenza della parola *comunità* dalla quale emerge un numero complessivo di 75 ricorrenze in 11 documenti sui 12 analizzati.

Per analizzare il contesto nel quale viene utilizzato questo termine sono state estrapolate le stringhe di testo codificate e sono state selezionate quelle significative per descrivere le diverse declinazioni del concetto presenti nella letteratura esaminata. Di seguito sono riportati i quattro estratti individuati come maggiormente utili allo scopo. Le porzioni dei testi consentono di argomentare una prospettiva teorica che si muove a partire dalla presa di coscienza della crisi della comunità, come ben indicato da Bornatici:

«La vicenda legata alla pandemia ci consegna comunità per molti aspetti più fragili e vulnerabili; i modelli di vita di gran parte delle società mondiali hanno subito importanti trasformazioni che chiedono di ripensare tanto i sistemi di governance quanto le azioni individuali» (Bornatici, 2021, p. 326).

Alla luce di questa premessa è utile riflettere sulle prospettive connesse ai temi della sostenibilità, della legalità e della responsabilità collettiva come capisaldi per la costruzione di una comunità educante deweyanamente democratica:

«rendere sostenibile una comunità non può che prendere le mosse dalla legalità; da un'educazione per compiere scelte leali e risolutive; dalla responsabilità collettiva per un nuovo patto sociale utilizzando nuovi sensori di cambiamento e di mediazione culturale per una società civile che possa definirsi autenticamente democratica ed educante (Iavarone, 2018, p. 16)» (Pignalberi, 2020, p. 347).

Selva sottolinea come per raggiungere tali importanti traguardi sia necessario

implementare le *skill* civiche che «[...] riguardano un insieme di elementi di cultura politica o cultura civica, come l’atteggiamento nei confronti della democrazia e delle istituzioni, l’attitudine a partecipare ad attività diverse dal voto, un orientamento valoriale specifico nei confronti della comunità e dell’appartenenza (Almond & Verba, 1963, 1980; Saccà, 2016)» (Selva, 2020, p. 466).

In numerosi passaggi dei testi oggetto d’indagine ci si riferisce alle scuole come importanti centri per favorire la creazione di reti e per mettere in comunicazione e in co-progettazione le diverse agenzie educative sui territori, in particolare, si apre uno scenario tratteggiato in questi termini:

«È in questa prospettiva che si inseriscono i Patti educativi di comunità (Bianchi, 2020, p. 114) come strumento di educazione alla sostenibilità dell’ambiente in cui si vive insieme, aprendo la scuola a spazi reali di arricchimento formativo esterni e, nel contempo, rendere la comunità corresponsabile. Si tratta di ripristinare la fiducia nelle proprie comunità, attraverso il recupero e la valorizzazione di un territorio da considerare “amico”» (Ellerani, 2021, p. 10).

Allo scopo di rintracciare i temi più frequentemente connessi con la dimensione della comunità è stato generato un modello di co-occorrenza che mostrasse quali codici si sovrapponevano con quello denominato *comunità*. Come appare evidente dalle linee più marcate nel grafico (FIG. 2) i concetti che sono maggiormente connessi a quello di comunità sono sicuramente quello di territorio e di sostenibilità.

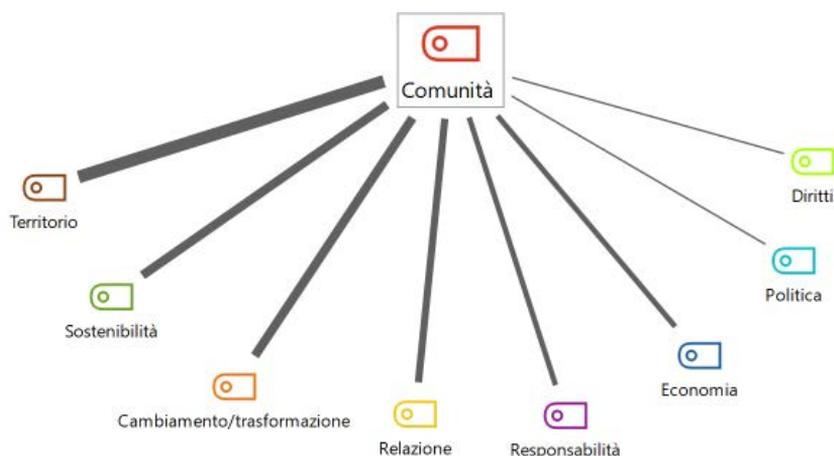


FIG. 2. Modello codice co-occorrenza (sovrapposizione di codici)

Volendo identificare il ruolo che la comunità assume per contrastare la povertà educativa e per promuovere il benessere è possibile partire dai nessi che tengono insieme queste tre categorie e provare a prendere da lì le mosse per un ragionamento che coniughi teoria e prassi. Bornatici suggerisce una prima direzione che la riflessione pedagogica dovrebbe fornire alle persone e alle comunità a partire dalla costruzione di valori condivisi nel segno della sostenibilità:

«Alla pedagogia spetta il compito di contribuire criticamente a cambiare il modo in cui le persone pensano, vivono, si muovono, considerando la sostenibilità un processo da co-costruire con la comunità. [...] I valori che stanno a fondamento di una comunità democratica, equa, inclusiva possono trovare piena realizzazione e interpretazione in contesti educativi sostenibili che riconoscano

il rispetto per la comunità della vita e la costruzione condivisa e responsabile del futuro dell'umanità» (Bornatici, 2021, p. 327).

In un altro passaggio la stessa autrice inserisce come nesso tra le categorie prese in esame la dimensione della cura che si fa catalizzatore di un processo di *agency* utile a costruire processi di cambiamento e sviluppo basati sulla riflessività:

«Sviluppare un pensiero riflessivo sulle emergenze ambientali è una via per alimentare il senso di comunità attraverso un impegno progettuale; testimonia un approccio generativo e di cambiamento nel segno della sostenibilità, dice il prendersi cura dell'altro e del proprio territorio "nella scoperta degli orizzonti di libertà e di *agency* che ciascun individuo o comunità fa proprie come tratti distintivi di auto-alimentazione del cambiamento e dello sviluppo" (Margiotta 2017, p. 448)» (Bornatici, 2021, pp. 328- 329).

Ad un livello operativo, Ellerani introduce il concetto di sostenibilità del capitale territoriale rimandando ad una visione che traduce la riflessione pedagogica nella progettazione educativa:

«Sostenibilità del capitale territoriale: patti di comunità ed economia di prossimità In questa prospettiva appare pertinente correlare l'interpretazione dei territori come *learning city(land)* con l'altra corrispondente, emergente, di generazione di capitale territoriale. La sostenibilità è parte integrante della vitalità stessa dei territori» (Ellerani, 2021, p. 9).

## 6. Conclusione

Si possono individuare due livelli interpretativi delle dimensioni da considerare per orientare i percorsi educativi verso l'equità per promuovere il benessere. Il primo livello, definito *macro*, può essere visto come *esterno*, relativo ad aspetti generali come l'economia, le politiche e i diritti e a principi che dovrebbero guidarli nel gestire i processi di cambiamento e trasformazione quali la responsabilità e la sostenibilità. Il secondo livello, *interno*, può essere definito *micro*. All'interno di quest'ultimo gli attori coinvolti nei processi educativi sono in relazione e fanno esperienze interagendo con il territorio e con la comunità. A livello *micro* spicca come cruciale il ruolo delle e degli insegnanti. Data la loro posizione centrale nelle relazioni tra scuola, famiglia, territorio e comunità (Dewey, 2014), essi sono in grado di svolgere l'importante compito di garantire un'educazione di qualità per tutti, soprattutto per i più vulnerabili. Tra le dimensioni che definiscono le caratteristiche del loro ruolo emergono diversi aspetti tipici di atteggiamenti resilienti come la capacità di mettere in atto quegli sforzi cognitivi e comportamentali utili a fronteggiare le situazioni avverse traendone un insegnamento, il lavoro di coesione sociale e di cooperazione che salda i legami con il gruppo di appartenenza e con il territorio, e la ricerca di soluzioni creative (Vaccarelli, 2016). Queste dimensioni trovano la loro compiutezza all'interno di una comunità educante che condivide principi e valori civili e democratici. Per questa ragione, la comunità equa e inclusiva (Benvenuto, 2011) si costruisce a partire da azioni che interessano quello che abbiamo definito livello *micro*, che siano quindi mirate sui territori e a misura dei bisogni e che coniugano il livello *macro* della politica e dell'economia attraverso principi di responsabilità e sostenibilità. Questo processo diventa ancor più necessario in un contesto di emergenza che richiede risposte complesse, consapevoli e fruttuosamente calate nei contesti. Sul piano teorico, la pedagogia può farsi carico dell'impegno di promuovere processi di co-costruzione del sistema di valori nel quale le comunità educanti operano e di orientare i processi di pro-

gettazione educativa di comunità (Dewey, 1992). Sul piano operativo, il lavoro pedagogico si rivela utile nel sostegno alla resilienza (Malaguti, 2005), nella cura delle relazioni tra i soggetti e le agenzie educative e nella costruzione di reti educative territoriali (Save the Children, 2014). In altri termini l'impegno teorico e pratico della pedagogia può ricoprire un importantissimo ruolo nel promuovere il benessere e contrastare la povertà educativa.

## Riferimenti bibliografici

- Antonietti, M., Guerra, M., Luciano, E. (2020). Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19, *Pedagogia Oggi*, 17 (2), 63–75.
- Baroni, S., Di Genova, N. (2021). Between Well-being and Poverty in Educational Contexts. *What is the role of teachers? A Narrative Literature Review*. Second International Conference of the journal Scuola Democratica "Reinventing education", Conference Book of Proceedings.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Bornatici, S. (2021). Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un'interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid 19, *Formazione & Insegnamento*, 21 (1), 325–333.
- De Blasis, M. C. (2021). La koinè della sostenibilità per l'educazione post-Covid19, *Formazione & Insegnamento*, 21 (1), 352–360.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Bari, C. (2020). Sviluppo umano come neo-Bildung. Il contributo Amartya Sen e Martha Nussbaum per la formazione postmoderna. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(19), 223-243.
- Ellerani, P. (2014). Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum. In Alessandrini, G. (a cura di). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani, (2021). Editor's note. The Facets of sustainability as a pedagogical proposal, *Formazione & Insegnamento*, 21 (1), 7–11.
- Ghedini, E. (2017). *Felici di Conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- Gigli, A. (2021). Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel COVID-19. Reggio Emilia: Junior.
- Hauari, H., Lazzari, A., Cameron, C., Peeters, J. Rimantas, Siarova, H. (2014). Impact of training and working conditions of early childhood education and care practitioners on children's outcomes. *Protocol for Systematic Review*. London: University of London, Institute of Education.
- Iavarone, M., L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Milano: Mondadori.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19", *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (36), 3-25.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1999). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Rome: Armando.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (2017). Il valore sociale e formativo delle professioni educative. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 447-457.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.

- Nóvoa, A., Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school, *Prospects*, 49 (1), 35-41.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nuzzaci, A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine, *Italian Journal of Educational Research*, (2-3), 59-75
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., Madaia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (36), 76-92.
- ONU (2015.) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: ONU.
- Pellegrini, M., Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Pignalberi, C. (2020). Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 331-52.
- Pignalberi, C. (2021). Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio: la sostenibilità e la resilienza come motore di "rinascita" ai tempi del Covid-19. *Formazione & Insegnamento*, 21 (1), 282-95.
- Save the Children, (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children.
- Save the Children, (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children.
- Selva, D. (2020). Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il COVID-19. *Culture e Studi del Sociale-CuSSoc*, 5 (2), 463-483.
- Sen, A. (1979). Equality of what. *The Tanner lecture on human values*, 22, 195-220.
- Silver, C. (2021). Literature reviews with MAXQDA. *MAXDAYS MAXQDA Virtual Conference*, 1-24.
- Spadafora, G. (2016). A proposito di *Democracy and Education* di John Dewey. Le premesse per la scuola democratica del futuro. *Scuola Democratica*, 3, 767-82.
- UNESCO, (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education, 26.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita: Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.



# Turismo sostenibile, ecologia integrale e formazione per un patto educativo con i territori

## Sustainable tourism, integral ecology and training for an educational pact with the territories

---

Patrizia Galeri

Università Cattolica del Sacro Cuore – patrizia.galeri@unicatt.it

---

### ABSTRACT

Sustainable tourism and the education that lies at its basis are related to the interpretation of UE Green Deal current heuristic curves and outcomes, which, in harmony with the 2030 Agenda, requires action and the assumption of educational co-responsibility. Pedagogy can, indeed, express an interesting cultural point of view, strengthening the interrelation between a person and their environment, between local identity and territorial *branding*, between the development and the quality of the involved area; this can be possible by planning a deliberate educational relationship between human and environmental development, between virtues and administrative, economic choices. Tourism, and more precisely sustainable tourism, can connect multidisciplinary interests and, at the same time, farsighted politics for the *governance* of society.

La prospettiva del turismo sostenibile e della sua formazione è connessa con un'interpretazione delle attuali curvature e risultanze euristiche dell'*UE Green Deal*, che in sintonia con *Agenda 2030* richiede un intervento ed un'assunzione di corresponsabilità educativa. La pedagogia può, infatti, esprimere un interessante contributo culturale, rafforzando l'alleanza tra la persona ed il contesto ambientale, tra identità locale e *branding* territoriale, tra sviluppo e qualità dei luoghi, attraverso la progettazione di un intenzionale rapporto formativo tra sviluppo umano e ambiente, valori e scelte amministrative ed economiche. Il turismo, nella sua emblematica declinazione di turismo sostenibile, è in grado di conciliare interessi multidisciplinari e al tempo stesso politici di lungimirante portata per la *governance* della società.

### KEYWORDS

Pedagogy; Environment; Sustainability; Tourism; Advanced Degree.  
Pedagogia; Ambiente; Sostenibilità; Turismo; Alta Formazione.

## 1. Turismo sostenibile per una vocazione alla transizione ecologica

Il turismo sostenibile è un *vettore* per una transizione ecologica vocata dal *Green Deal* europeo, per il consolidamento di buone pratiche eco-sistemiche e quale fattore per la formazione e l'edificazione di comunità sostenibili. La pedagogia, accogliendo l'esigenza di una riflessione sistematica sul turismo, può delineare il nesso tra comunità e ambiente di vita, attraverso la progettazione di un rapporto formativo tra sviluppo umano e ambiente, valori e orientamenti istituzionali, patti con i territori.

Il proporre una riflessione sul turismo, *lato sensu*, in un'epoca pandemica Covid-19, in cui "l'immobilità" si fa necessità e scelta sanitario-politica, sembra un paradosso. È dunque la categoria della progettazione a lungo termine su cui una riflessione al cambiamento deve so-stare, interconnessa con la speranza quale investimento sull'umano e sulla forza tras-formativa (Malavasi, 2020) quale deterrente all'incertezza del futuro che sembra avanzare (Morin, 2020).

L'inerzia globale che sta caratterizzando gli ultimi due anni del Turismo va ridefinendo il senso ed il valore dell'essere viaggiatori e del viaggio stesso, richiede di ripensare al tema in parola nella sua accezione di sostenibile e in assonanza con le dimensioni eco-sistemiche della *Green Knowledge* e della *co-appartenenza* del tema ad una molteplicità di campi di sapere e percorsi euristici che ne fanno una strategica prospettiva per il cambiamento.

Il turismo ha in sé una pervasiva portata pedagogica che deve essere assunta e compresa nel suo valore, esso infatti «[...] è un'azione che situa l'intenzionalità del nostro esistere: è il tentativo inesausto [...] di assicurare accrescimento, coerenza e continuità ai propri sistemi di riferimento, affettivi, sociali e cognitivi» (Bobbio, 2021, p.17).

Purtroppo tale tensione formativa, che si esprime in una cura esistenziale del *tempo vacante*, di vacanza appunto, svincolato dalla routine quotidiana e potenzialmente ed emotivamente aperto alla scoperta (Aime&Papotti, 2012), si scontra con l'attuale forzato blocco. I recenti dati Istat relativi ai primi nove mesi del 2021 evidenziano come, in Italia, le presenze di turisti negli esercizi ricettivi siano in crescita rispetto al 2020 (+22,3%), pur restando ben sotto i livelli del 2019 (-38,4%) (Istat, 2021). La gravità dell'involuzione è confermata anche dai dati di Banca d'Italia presenti nell' *Indagine sul turismo internazionale* che vede penalizzati i viaggi turistici per vacanza (Banca d'Italia, 2021). Nel 2020 il numero e le spese dei turisti stranieri, che hanno scelto l'Italia come meta delle proprie vacanze, è stato pari a meno di un terzo di quello nel 2019 (Della Corte et al., 2021).

L'Unione Europea punta sulla *transizione ecologica*: nella *green economy* e nel *digitale* individua gli strumenti per raggiungere uno sviluppo sostenibile equo, offrendo possibilità per la creazione di posti di lavoro, anche nel settore turistico, e per l'attivazione creativo-innovativa di forme organizzative sostenibili. La prospettiva dell'economia verde e circolare, sempre più urgente e necessaria a fronte delle ripercussioni del *climate change* e alla richiesta di nuove strategie (Zoboli, 2016), chiama in causa anche la dimensione formativa quale processo per costruire competenze ed educare ad una responsabilità condivisa nell'uso delle risorse del pianeta. Responsabilità che, coniugata con solidarietà e sussidiarietà, può orientare l'agire umano verso una salvaguardia e cura del bene comune, investendo il discorso pedagogico sulle pratiche educative per l'attivazione di partecipazione attiva ed impegno civile (Molinari, 2020). Tale aspetto si coniuga con la riflessione euristica sulla sostenibilità che investe il settore economico-lavorativo in parola ad una maggiore responsabilità nel garantire una gestione efficace delle destinazioni che minimizzi qualsiasi rischio di depauperamento ambientale e/o culturale.

Le opportunità offerte dagli orientamenti dell'economia verde si estendono dai settori tradizionalmente collegati a contenuti ambientali, come le energie rinnovabili, a settori emergenti nell'ambito dei *green jobs*, come la mobilità sostenibile o il turismo sostenibile. L'espressione *green jobs* si lega, in modo emblematico, al significato di *decent jobs* (Poschen, 2015) e al valore di un lavoro *buono, giusto* e capace di rispettare la dignità umana e il contesto ambientale, lungo le direttrici locale/globale in cui un'organizzazione agisce. "*Decent work and economic growth*" è, del resto, l'ottavo goal di Agenda 2030. Esso è, assieme agli altri obiettivi, performante per il conseguimento di uno sviluppo sostenibile, per un'alta formazione ed è in sintonia con gli obiettivi del turismo in parola (Agenda 2030, Vischi, 2020).

Un'attenzione crescente nei confronti del turismo sostenibile è correlata ad una sensibilità verso l'ambiente. Il Rapporto, pre-pandemico, della Fondazione UniVerde, mostra come gli italiani siano sempre più attenti nel vagliare una *vacanza green*: prima di scegliere una struttura turistica, il 41% degli italiani si informa che sia sostenibile e il 75% utilizza internet per le ricerche. Inoltre «Per il 48% degli italiani il turismo rappresenta un arricchimento culturale, mentre per il 44% e il 41% è una conoscenza (o esplorazione) e relax» (*Rapporto UniVerde*, p. 103). È una coscienza che rispecchia la ricerca di una rinnovata concezione del modello di sviluppo mettendo al centro il valore del bene comune. «Il tema del presidio del bene comune tocca sensibilità nuove per chi si occupa di educazione. La visione della sostenibilità, dunque, deve essere vista come un'azione complessa affidata alla responsabilità collettiva, e sta rafforzandosi anche in quanto educazione alla partecipazione ed alla cura» (Alessandrini, 2022, p.16).

L'azione inculturativa che ne può conseguire tende ad un forte impatto per il cambiamento, per un'ecologia integrale che diviene considerazione profonda del mondo, conversione umana e spirituale: Francesco ci ricorda che: «Non c'è ecologia senza un'adeguata antropologia [...] Non si può esigere da parte dell'essere umano un impegno verso il mondo, se non si riconoscono e non si valorizzano al tempo stesso le sue peculiari capacità di conoscenza, volontà, libertà e responsabilità» (Francesco, 2015, n. 118). Va delineandosi così una pedagogia dell'essere dove al centro è posto il soggetto nella propria interezza ed in tensione dialogante con il contesto vitale in cui è inserito.

La sostenibilità è la costruzione di relazioni competenti, di emozioni empatiche verso il mondo, inglobandolo nel proprio orizzonte di senso per coglierlo ed accoglierlo con atteggiamenti di adeguato equilibrio e reciprocità. Essa è «[...] è un processo da tessere affidando alle scienze dell'educazione il compito di rendere la persona protagonista e consapevole del proprio vivere e della propria vocazione comunitaria. Non da ultimo l'attuale contributo dell'ecologia integrale assume la sfida della contemplazione del mondo per discernere e, contemporaneamente, affida all'educazione l'azione per edificare ambienti di vita conviviali» (Galeri, 2021, p.26).

## **2. Turismo Sostenibile: dimensioni e prospettive di resistenza e resilienza ecologica per i territori**

La tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi è diventato recentemente, in Italia, un principio costituzionale con la modifica degli artt. 9 e 41 della Carta Costituzionale. Si afferma il valore imprescindibile per il nostro Stato di tutelare la *casa in cui viviamo*, di sancire il diritto ad un ambiente salubre per le future generazioni, la tutela degli animali e di preservare, nelle attività economiche,

sia la salute sia l'ambiente stesso (Ferrari, 2022). «La tutela della vitalità, della diversità e della bellezza della Terra è un “impegno sacro”»: immediato è il richiamo all'incipit dell'*Earth Charter*, la dichiarazione del 2000 (Carta della Terra, 2000, incipit). Un'unica famiglia che deve assumersi, con sempre maggiore consapevolezza, l'impegno inviolabile di superare “la globalizzazione dell'indifferenza” (Francesco, 2015, n. 52) e di valorizzare le diversità quali valori da difendere e promuovere attraverso la salvaguardia dei diritti umani (Francesco, 2020, n. 22), il coinvolgimento di ogni persona e di tutte le persone.

Pertanto il nuovo assetto costituzionale rafforza significativamente il principio della sostenibilità quale processo, anche formativo, per una *co-appartenenza* al pianeta secondo i paradigmi eco-sistemici, la predisposizione all'etica della cura (Noddings, 2003) ed un'accoglienza fraterna di ogni sua espressione. Il comprendere, con la sottintesa tensione del “prendere” come reciprocità e visione dialogante del mondo, è costitutiva di un pensiero sostenibile che percorre idee ed azioni in ottica di connessioni e transdisciplinarietà dei campi del sapere e delle dimensioni epistemologiche. È la strada per superare la parcellizzazione dei saperi e per comprendere appieno la complessità di cui siano parte.

La sostenibilità, dirimente, è una sfida vitale per il turismo: esso trae la sua ragione d'essere ed il suo profitto da beni irriproducibili e, spesso, immateriali, siano essi naturali, culturali o umani. Il turismo sostenibile, codificato dall'UNWTO, è un turismo in grado di soddisfare le esigenze dei turisti attuali e delle regioni ospitanti, prevedendo e accrescendo le opportunità per il futuro (*United Nations World Tourism Organization*, 1988). Ambiente, comunità locali, consapevolezza sociale, desiderio di scoperta, tecnologie e sostenibilità sono le coordinate su cui progettare, in termini sistemici, le società future per superare un modello di crescita basato esclusivamente sullo sfruttamento (Rossato, 2013). Tale prospettiva permette di fondare una rinnovata considerazione della vita ed una pedagogia che coniughi la tutela stessa della vita, dei suoi diritti e a sostegno di uno *sviluppo umano integrale* (Malavasi, 2012).

Un buon turismo sostenibile raggiunge la sua *mission* quando è progettato ed agito integrando la gestione di tutte le risorse, coordinandone le *policies* in modo tale che le esigenze economiche, sociali, estetiche e di *wellness* di un territorio possano essere soddisfatte, mantenendo allo stesso tempo l'integrità culturale, i processi ecologici essenziali, la diversità biologica e i sistemi viventi. Esso è tale se garantisce l'essere durevole, pianificato, economicamente vitale, integrato e diversificato.

Il tema del patto con i territori e della loro crescita, in termine di *ben-essere*, è uno degli obiettivi primari di molte iniziative di turismo sostenibile che si concretizza nella scelta di sostenere un processo di sviluppo territoriale per il miglioramento della qualità della vita. La multifunzionalità e la sostenibilità ambientale, traguardi raggiungibili con la realizzazione di un programma integrato e di interventi specifici su temi ed obiettivi strategici per un territorio, devono poter creare la riqualificazione, favorendo il partenariato locale e promuovendo uno sviluppo sostenibile. Il tema del *territorio* e del suo valore turistico si interfaccia con quello del *recupero* e dell'*offerta*, anche in termini educativi, del bene immateriale che esso rappresenta per una cultura e per l'identità delle comunità. Molte proposte solcano la dimensione della cultura locale e specifica di un territorio, sentita come tradizione, dal patrimonio storico-artistico alle usanze enogastronomiche, come offerta di rinnovamento locale, attrattiva per i visitatori e conseguente dinamismo economico. Slancio sentito anche come recupero del capitale ambientale e paesaggistico e come riconoscimento e comprensione delle proprie radici identitarie da porgere, in uno scambio acculturativo, al turista che viene vissuto come ospite

della comunità (Messina & Santamato, 2015). Turista che in questo muta il suo tradizionale ruolo di solo fruitore, per diventare parte della comunità, accettandone la dimensione educativa e tras-formativa dello stesso processo turistico sostenibile.

Verso tale valorizzazione sta procedendo la transizione ecologica delineata con il *Green Deal* europeo, che individua in un'economia decarbonizzata e circolare l'elemento fondamentale di questa proposta, l'unica in grado di trasformare i cambiamenti climatici e le questioni ambientali in occasioni di sviluppo e innovazione, e di affrontare le grandi sfide delle disuguaglianze, del lavoro e dell'immigrazione (Zanchini & Albrizio, 2019).

A rafforzare l'impegno inter-istituzionale e internazionale, in allineamento con la *Next Generation UE* o *Recovery plan* ([https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe\\_it](https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe_it)), si è aggiunta, in campo italiano, la tensione progettuale e co-costruttiva del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, 2022): un'opportunità di investimenti e riforme per una crescita economica sostenibile e duratura. L'azione è guidata dagli obiettivi di *policy* e da interventi connessi su tre assi strategici: digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica e inclusione sociale<sup>1</sup>.

Per il turismo tale azione di ripresa e resilienza si articolerà in opportunità per i territori e le comunità, attraverso la partecipazione e progettazione di rivalutazione del settore. Tecnicamente tali obiettivi di ripresa, denominati "Missione1, Componente C3 Turismo e cultura", puntano su un'offerta turistica articolata su sostenibilità ambientale, innovazione e digitalizzazione dei servizi<sup>2</sup> (PNRR, 2022). Nel piano si prevedono vari interventi di cui si menziona, a solo titolo esemplificativo, il progetto *Caput Mundi*, l'ordinamento delle professioni turistiche e il *4.0 Digital Tourism Hub*. Di particolare interesse quest'ultimo in quanto permetterà di creare un *ecosistema turistico integrato e digitale*, formato dinamicamente da operatori del settore, imprese, *stakeholders* istituzionali, al fine di aggregare e valorizzare l'offerta turistica e supportare le scelte dei turisti, sostenere la competitività delle imprese e sostenere la transizione verde del settore (PNRR, 2022). Si intravede in questo la possibilità di costituire una regia ed una connessione che bypassino la frammentazione e la babele del settore per interventi incisivi e coordinati, attraverso, ci si augura, una tensione cooperativa che la sostenibilità persegua ed insegna.

Si desidera evidenziare anche la potenzialità del programma "Borghi", previsto nel PNRR, per la rigenerazione dei borghi a rischio abbandono, dotandoli di nuove infrastrutture e servizi nel campo della cultura, del turismo, del sociale o della ricerca, come ad esempio scuole o accademia di arti e dei mestieri della cultura, alberghi diffusi, residenze d'artista, centri di ricerca e campus universitari, residenze sanitarie assistenziali, luoghi per lavoratori in *smart working* e nomadi digitali. La fruizione di un territorio per la *workation* (lavoro e vacanza) è una delle ultime frontiere di un turismo, come il digitale *neverending tourism*<sup>3</sup>, che in pandemia ha saputo trasformare bisogni e sogni di bellezza in reali eventi e in patti vincenti per molti territori (Rusconi, 2021).

1 Il piano si articola in sedici componenti raggruppate in sei missioni: 1) Digitalizzazione, innovazione, competitività e cultura; 2) Rivoluzione verde e transizione ecologica; 3) Infrastrutture per una mobilità sostenibile; 4) Istruzione e ricerca; 5) Inclusione e coesione; 6) Salute.

2 Le azioni includono il miglioramento delle strutture ricettive e dei servizi collegati, la realizzazione di investimenti pubblici per una maggiore fruibilità del patrimonio turistico, il sostegno al credito per il comparto turistico e incentivi fiscali a favore delle piccole e medie imprese del settore.

3 Il *neverending tourism* prolunga l'esperienza turistica attraverso un'esplorazione virtuale, dalle *visite guidate* del patrimonio artistico o eno-gastronomica, al *branding* di un territorio. Tale dimensione alimenta altre forme di reddito attraverso l'*ecommerce* dei prodotti del territorio, incrementandone la fruizione di prodotti digitali.

### 3. Il contributo del Turismo sostenibile per un'educazione e formazione consapevole

Il *Sustainable Travel Index*<sup>4</sup> presentato al *World Travel Market* (WTM) di Londra, pone l'Italia al trentaquattresimo posto tra le mete di un Turismo sostenibile nel mondo. La sostenibilità sta diventando sempre più rilevante anche nel nostro paese come bussola di scelta del viaggiatore, di conseguenza per gli operatori diventa competitivo ed attrattivo introdurre elementi di sostenibilità nella propria *value proposition*.

La sostenibilità è la risposta e la sfida ineludibile alla cultura e all'epoca del *wastocene* (Armiero, 2021) in cui l'uomo, quale forza geologica per la prima volta nella storia, ridisegna il volto del pianeta abbracciando, purtroppo, la logica del "rifiuto e spreco". Vanno ri-tematizzate le relazioni socio-ecologiche, evitando che si moltiplichino le esperienze di persone e luoghi di scarto (Armiero, 2021). La spinta antropica si evidenzia negli squilibri del *global warming* (Lynas, 2021, Pelletier, 2021) negli effetti dei cambiamenti della politica, nel capitalismo digitale, nel potere dell'informazione diventata l'unità di base dell'economia globale, accentuando il problema della fruibilità in rete dei dati, aprendo il dibattito sulla *cybersecurity*.

La sostenibilità è un processo da tessere affidando alle scienze dell'educazione il compito di far maturare una responsabilità ambientale ed una coscienza solidale (Malavasi, 2017, p. 32). Essa supera l'impostazione di un'educazione a "senso unico", al contrario si fa educazione al plurale in cui soggetti, discipline e campi di sapere possano trovare un *intercampo*, ricco di feconde inferenze e per un'adeguata risposta ad un mondo vocato alla complessità. Compito dell'educazione in parola è il far problematizzare un pensiero unico per superarlo per acquisirne uno che sia processuale e critico.

L'educazione allo sviluppo sostenibile, pertanto e a buona ragione, rientra nell'ambito della riflessione e della ricerca pedagogica che annoveri tra i suoi compiti la formazione di persone "incarnate", e non "disincarnate" dal proprio luogo di vita oggi sempre più globale, di protagonisti e "coltivatori" di una efficace *green knowledge*, di attori responsabili e attivi nella crescita del proprio territorio, di progettisti responsabili capaci di proporre *nuove visioni capacitanti*, di cittadini che sappiano stimare il valore del proprio essere in relazione (Mortari, 2019). Una relazione che non può non inglobare nella riflessione la biosfera: «L'intero pianeta come responsabilità è certamente una novità sulla quale è necessario riflettere, che il linguaggio deve rendere evidente e 'spiegare', per cui la progettualità pedagogica è oggi chiamata fortemente in causa» (Malavasi 2019, pp. 9-10).

La formazione al turismo vede l'intersezione di soggetti multipli, portatori di bisogni ed interessi diversi e specifici: si fa urgente la proposta di un'alta formazione per ripensare in chiave sostenibile al turismo non solo in termini di interventi conservativi, ma di recupero di sviluppo dei territori e di buone pratiche agite come patrimonio dalle comunità locali quali *ecosistemi capacitanti*.

«Il viaggio è un paradigma dell'esperienza autentica e diretta» (Leed, 1992, p. 14), pertanto si ritiene che pensare e progettare un "turismo per tutti" sia una ten-

4 Indice, stilato nel 2020, presentato da Euromonitor International al WTM di Londra sui primi venti paesi al mondo per un turismo sostenibile. Grazie alla spinta dell'*UE Green Deal*, tra le mete mondiali di turismo sostenibile ai primi venti posti vi sono paesi europei. La Svezia si colloca al primo posto con un'offerta turistica unica ed eco-chic che si muove dalle avventure artiche alle eccezionali esperienze nelle sue città.

sione educativa da coltivare e diffondere in termini di sensibilizzazione per uno sviluppo sostenibile: la sostenibilità si sostanzia antropologicamente in ogni forma di riconoscimento dell'altro e in un grado di massima inclusione possibile e si connota pedagogicamente per una formazione all'incontro.

In particolare il tema del turismo sostenibile, richiede competenze *green*, innovative, competitive e relazionali. Competenze plurime, da quelle tecniche a quelle gestionali; le prime fanno riferimento a conoscenze in ambito naturale e alla ricerca di nuovi materiali e tecnologie ecosostenibili; le seconde comprendono le capacità di analisi per capire le variabili ambientali e le capacità imprenditoriali.

Il mondo del lavoro 4.0, verso cui si orienta il turismo, richiede anche "competenze trasversali", da quelle specifiche, che connotano l'approccio sostenibile, quali ad esempio la competenza di pensiero sistemico o la competenza di previsione piuttosto che di auto-consapevolezza e di collaborazione, a quelle che riguardano la sfera emotiva, la creatività ed il senso estetico e l'amicizia (Marcone, 2021).

L'epistemologia sottesa è quella di un approccio integrato della conoscenza il cui valore proviene da un'integrazione delle scienze, vere fonti di essa e la scienza della sostenibilità offre un pensiero che procede per connessioni anziché sterili frammentazioni, nell'approccio a interpretazioni e soluzioni progettuali capaci di costruire reti e partenariati, mirando ad un futuro di speranza per il pianeta. Infatti nei fondamenti e nei saperi per la sostenibilità rientrano più discipline: biologia, diritto, ecologia, economia, filosofia, fisica, microbiologia, pedagogia, psicologia, sociologia e scienze agro-alimentari. È richiesta una formazione permanente e *lifewide learning* (Leona & Mayo, 2021), una *formazione integrante e responsiva* che curi le sensibilità e alleni gli *sguardi di lato* capaci di cogliere nuove prospettive per un cambiamento nell'approccio ai problemi e alle soluzioni. *Integrante* perché deve intendere e connettere la varietà dei soggetti e dei saperi coinvolti in un processo qualificante; *responsiva* perché deve connotarsi per la disposizione a pensare ed agire a favore dell'altro, nel nostro specifico, a beneficio di un contesto complesso nelle sue implicanze, ponendo attenzione e cura ad ogni elemento connesso. Mortari richiama la studiosa Noddings nel sottolineare l'importanza di una "dislocazione motivazionale" là dove un percorso euristico, qual è quello formativo, mantiene l'attenzione concentrata sull'altro, «[...] riconoscendone la primarietà dei suoi bisogni e delle sue tensionalità esistenti» (Mortari, 2009, p.70).

## Conclusioni

Il turismo oggi può rappresentare un'inedita sfida per pensare alle competenze del XXI secolo tra processi formativi e dinamiche educative, tra cura educativa e sviluppo umano integrale. Si implementa su un triplice sguardo ed una doppia direttrice temporale: il nostro benessere, quello della terra e delle generazioni che verranno, pianificandosi nel presente e migliorando le prospettive per il futuro.

Attuare una progettazione educativa sostenibile in tal senso significa applicare la mediazione pedagogica per gestire la complessità delle istanze e degli attori territoriali attraverso la costruzione di un lavoro cooperativo, di ascolto ed apertura all'altro, di tutti con tutti, in sintonia con la logica e la dinamica della cosmogenesi ed il paradigma ecologico. Un accostamento multidisciplinare articolato e capace di cogliere l'irriducibile complessità di temi e prospettive affrontate, si coniuga con l'ampiezza delle visioni interculturali e dei processi di mobilità.

Il rapporto tra persona e fruizione turistica sostenibile riguarda l'assunzione di un nuovo pensiero ed approccio per *ben essere* ed un *ben-stare* nel mondo: pensare al turismo significa considerare l'irripetibilità della persona, la sua edificazione attraverso il processo formativo. È dinamismo di riconoscimento e appartenenza ad un contesto sentito e vissuto come bene. Bene che è traducibile anche come un consumo turistico equo, sobrio, olistico e sostenibile: un turismo capace di innescare un "pensiero che ammira" e che con stupore riscopre la bellezza del contesto vitale (Mortari, 1994). Il futuro non può essere oltre il nostro pensiero, altro dalle nostre preoccupazioni e dal nostro sentire: è qui ed ora, ad esso siamo chiamati per consegnargli la comune eredità.

## Riferimenti bibliografici

- Agenda 2030 in <https://unric.org/it/agenda-2030>
- Aime, M. & Papotti, D. (2012). *L'altro e l'altrove. Antropologia, geografia e turismo*. Torino: Einaudi.
- Alessandrini, G. (2021). *Educazione alla sostenibilità come "civic engagement": dall'Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum*. *Pedagogia Oggi*, XIX|2 (2021) | 13-2. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Armiero, M. (2021). *L'era degli scarti. Cronache dal wasteocene, la discarica globale* Torino: Einaudi.
- Banca d'Italia (2022). *Indagine sul turismo internazionale*. <https://www.bancaditalia.it/publicazioni/indagine-turismo-internazionale/index.html>
- Bobbio, A. (2021). *Pedagogia del viaggio e del turismo. Natura e cultura del ben-essere*. Brescia: Scholè.
- Carta della Terra (2000). <https://www.cartadellaterra.it/>
- Della Corte, V. & Doria, C. & Oddo, G. *The impact of Covid-19 on international tourism flows to Italy: evidence from mobile phone data*. Banca d'Italia Eurosisistema, n. 674 ottobre 2021.
- Ferrari, M. (2022). *Tutela dell'ambiente e degli animali nella Costituzione: la riforma è legge*. In <https://www.altalex.com/documents/news/2021/10/15/tutela-dell-ambiente-e-degli-animali-nella-costituzione-il-ddl-di-riforma>
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- Francesco (2020). Lettera enciclica *Fratelli tutti*. *Sulla fraternità e l'amicizia sociale*.
- Galeri, P. Training in the care of the common home: sustainable tourism as a driver for an integral ecology, in Form@re, *Sustainability Mindset: a challenge for the educational professions?*, Vol. 21 No. 2 (2021), 21-35.
- Istat (2021). *Movimento turistico in ripresa ma ancora lontano dai livelli del 2019* in [https://www.istat.it/it/files//2022/01/REPORT\\_MOVIMENTOTURISTICO\\_2021.pdf](https://www.istat.it/it/files//2022/01/REPORT_MOVIMENTOTURISTICO_2021.pdf)
- Leed, E.J. (2007). *La mente del viaggiatore. Dall'Odissea al turismo globale*. Bologna: Il Mulino.
- English, L.M & Mayo, P. (2021). *Lifelong learning, Global Justice, and Sustainability*. Londra: Palgrave Macmillan.
- Lynas, M. (2021). *Il nostro ultimo avvertimento. Sei gradi di emergenza climatica*. Roma: Fazi editore.
- Malavasi, P. (Ed). (2012). *Smart city. Educazione, reciprocità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita&Pensiero.
- Malavasi, P. (2019). Villaggio dell'educazione. Villaggio per la Terra. In Id. (Ed.) *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 7-10). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Molinari, A. (2020). Un'indagine su Dottrina Sociale, prospettive di impegno civile della Chiesa, ecologia integrale, obiettivi di sviluppo sostenibile: le ACLI, prospettive di impegno civile(pp. 295-309). In Malavasi-O. Vacchelli (a cura di), *Laudato si'+5, Fratelli tutti*.

- Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*. Pensa: Lecce-Brescia.
- Marcone V.M. (2021). *Ripensare contesti educativi capacitanti per promuovere lo sviluppo sostenibile*. *Formazione & Insegnamento*, 1, 199-209.
- Messina, S. & Santamato, V.S. (Ed.) (2015). *Esperienze e casi di turismo sostenibile*. Milano: Franco Angeli.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Cortina Editori.
- Mortari, L. (Ed.) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Noddings, N. (2003). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. U.S.A.: University of California Press (2° ed.).
- Pelletier, P. (2021). *Clima Capitalismo verde e Catastrofismo*. Eleuthera editrice.
- P.N.R.R., (2022). in <https://www.ministeroturismo.gov.it/pnrr/>,
- Poschen, P. (2015). *Decent Work, Green Jobs and the Sustainable Economy: Solutions for Climate Change and Sustainable Development*. Londra: Routledge.
- Rossato, M. (2013). La sostenibilità: un percorso obbligato anche per le imprese turistiche. In E. Becheri, G. Maggiore (Ed.), *XXVIII Rapporto sul turismo italiano*, Franco Angeli, Milano 2013, pp. 231-237.
- UNESCO, *Educazione allo Sviluppo Sostenibile: una tabella di marcia. Educazione 2030*, Parigi 2021.
- Univerde, *Gli italiani, il turismo sostenibile e l'ecoturismo*, in [https://www.mastermeeting.it/Upload/magazine/database/riviste\\_pdf/1170/il\\_turismo\\_sostenibile\\_ecoturismo.pdf](https://www.mastermeeting.it/Upload/magazine/database/riviste_pdf/1170/il_turismo_sostenibile_ecoturismo.pdf)
- Rusconi, G. (2021). *Natura e servizi a 4 stelle: la workation al mare è un lusso per gli amanti della bici*. In <https://www.ilsole24ore.com/art/natura-e-servizi-4-stelle-workation-mare-e-lusso-gli-amanti-bici-AEplPMZ>. 26 luglio 2021.
- Vischi, A. (Ed.), *Global compact on education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione, conversione ecologica*, Pensa MultiMedia: Lecce-Brescia 2020.
- Zanchini, A. & Albrizio, M. A. (2019). *Un green New Deal per l'Europa. Le idee e le sfide per rilanciare il progetto europeo. Rapporto annuale di Legambiente*. Edizioni Legambiente.
- Zoboli, R. (2016). Le parole della Laudato si': la condizione umana nel mondo attuale. Una prospettiva economica. In Giuliadori, C. & Malavasi, P. *Ecologia integrale Laudato si': Ricerca, Formazione, conversione* (pp. 43-52). Milano: Vita&Pensiero.



# Musica: da “non linguaggio” comune a linguaggio “non comune”\*

## Music: from common “non language” to “uncommon” language

Franco Pistono

Università “Niccolò Cusano” di Roma – franco.pistono@arpa.piemonte.it

Valerio Ciarocchi

Istituto Teologico “San Tommaso d’Aquino” - Centro di Pedagogia Religiosa “G. Cravot-ta” di Messina

valeriociarocchi@yahoo.it

### ABSTRACT

“Starting from the known of the other”: this is an indication that those who work in the world of communication (and education) know.

Music is not a language, but it has some properties, one of all, and the most evident, is that practically almost all of the human species makes “use” of it. However, due to the ability not to say, but to suggest, move, excite, it can be said to have “uncommon” qualities, superior to language itself.

Like the language, each place in the world hosts different music, not only in the sense of “not equal”, but structurally different, as an “alphabet”.

Today’s world – in schools, this aspect can be grasped – is a world where students of all ethnicities, creeds and cultures converge.

How to start from the known of the other, to really communicate, that is, to understand each other, building a common ground of encounter not “by subtraction”, but by adding contents, to grasp and exploit – making it intelligible – the contemporary complexity?

Music can be a way.

“Partire dal conosciuto dell’altro”: questa è un’indicazione, che chi opera nel mondo della comunicazione (e dell’educazione) conosce.

La musica non è un linguaggio, ma ne ha alcune proprietà, una tra tutte è che la quasi totalità della specie umana ne fa “uso”. Tuttavia, per la capacità non di dire, ma di suggerire, muovere, emozionare, si può dire abbia qualità “non comuni”, superiori al linguaggio stesso.

Come la lingua, ciascun luogo del mondo ospita musiche diverse, non solo nel senso di “non uguali”, ma diverse strutturalmente, come “alfabeto”.

Il mondo di oggi – all’interno delle scuole si coglie questo aspetto – è un mondo dove convergono studenti di ogni etnia, credo e cultura.

\* **Attribuzioni:** L’articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Nello specifico, Valerio Ciarocchi ha scritto l’introduzione, il paragrafo 1, 2, 3, 3.1, 3.2 e la conclusione. Franco Pistono ha scritto il paragrafo 4, 5, 6, 7, 8 e l’appendice.

Come partire dal conosciuto dell'altro per comunicare davvero, cioè per capirsi, costruendo un terreno comune di incontro non "per sottrazione", ma aggiungendo contenuti, così da cogliere e mettere a frutto – rendendo intelligibile – la contemporanea complessità?  
La musica può essere una via.

#### KEYWORDS

Musical Education, Inclusion, Sustainability, Ecological Spirituality, Via Pulchritudinis.

Educazione Musicale, Inclusione, Sostenibilità, Spiritualità Ecologica, Via Pulchritudinis.

## Introduzione

A seguito della XVI Digital Summer School S.I.R.E.F., tenutasi nella metà di settembre 2021, gli autori di questo contributo, avendo avuto la possibilità di confrontarsi in uno specifico sottogruppo di lavoro dedicato esplicitamente all'educazione musicale legata ai temi affrontati nelle sessioni comuni, hanno deciso di mettere insieme i loro progetti, quasi "superando" le rispettive proposte già presentate nei *papers*, a favore di quei comuni elementi che hanno scorto nei loro lavori, orientati alla didattica e rivolti alla scuola, tuttavia non precludendosi altri spazi educativi. Questi dati comuni sono: inclusione, istruzione equa, cittadinanza, sostenibilità, etica e spiritualità ecologica. Gli "orizzonti" che hanno ispirato il lavoro sono stati sostanzialmente tre: l'Agenda ONU 2030 (ONU, 2015), l'enciclica *Laudato si'* (Francesco, 2015), il Patto Educativo Globale (Congregazione per l'Educazione Cattolica, 2020). Non gli unici certamente, ma comuni ai due autori e significativi a livello globale per le tematiche. Se i primi due documenti sono entrambi del 2015, più recente è il *Global Compact on Education* (2020), lanciato da papa Francesco a cinque anni da *Laudato si'* e legato all'enciclica *Fratelli tutti* (Francesco, 2020), pubblicata nell'ottobre dello stesso anno.

Vi è un altro elemento da tenere in conto. Se Agenda ONU e *Laudato si'* furono pensate e scritte in un periodo relativamente più "tranquillo" dell'attuale, così non può dirsi del Patto Educativo Globale, pubblicato nel settembre 2020, nel cuore delle ondate di pandemia da Covid19. Uno scenario, quindi, complicato da un elemento inatteso con il quale tuttavia bisogna confrontarsi non solo nell'immediato, ma nel medio e lungo periodo, per le conseguenze di varia natura, già note e che non necessitano del nostro richiamo. Tutti elementi, questi, che si aggiungono ad altri dati positivi e punti problematici, su cui è varia e ricca la bibliografia specifica e di cui diamo una stretta indicazione (cfr. De Bartolomeis, 2004; Fracchia, 2008; Pizzoli, 2007).

### 1. Avere cura della casa comune

Uno sviluppo effettivamente sostenibile richiede che gli stessi agenti educativi formino una nuova mentalità e una sensibilità che facciano avvertire a ciascuno, come impegno personale, l'azione congiunta di politica e società civile per una "casa comune" vivibile per tutti e che dia opportunità di vita e di crescita a cia-

scuno, pensando non soltanto all'oggi ma anche, e soprattutto, al domani e alle generazioni prossime, verso le quali abbiamo l'obbligo di consegnare un creato migliore di come ci è stato lasciato in eredità e di come lo stiamo abitando (cfr. Di Natale, Fiorin, 2008; Nanni, 1998). Specialmente ora, in questo periodo di pandemia non ancora del tutto superato.

Andando nel dettaglio, l'ONU ha organizzato l'Agenda 2030 con obiettivi legati anche all'istruzione, che deve avere le caratteristiche citate nel titolo di questo paragrafo (ONU, 2015, quarto obiettivo). Altrettanto ha fatto il papa, nell'enciclica *Laudato si'*, riferendosi a una sana spiritualità ecologica che tenga conto anche dell'istruzione, della scuola, della formazione a più largo raggio (Francesco, 2015, nr. 213). Il papa ne ha quindi ribadito l'urgenza nel Patto Educativo Globale: esso intende coinvolgere tutti gli agenti educativi in uno sforzo corale, coeso e coordinato per un comune obiettivo di rilancio e di ripartenza che tenga al centro la persona, con le sue qualità e caratteristiche irripetibili. Possiamo sintetizzare in sette punti: la persona è al centro di ogni processo educativo; ascoltare concretamente la voce dei giovani; favorire la partecipazione dei giovani all'istruzione; la famiglia come primo e indispensabile soggetto educatore; educarsi/educare all'accoglienza degli emarginati; una nuova comprensione di economia, politica e progresso come servizi alla famiglia umana nella prospettiva di un'ecologia integrale; curare sobriamente la casa comune, secondo principi di sussidiarietà, solidarietà, economia circolare. Riferimento essenziale, inteso come una solida base, rimane per il papa la dottrina sociale della Chiesa. Il pontefice chiama quindi direttamente in causa la scuola, insieme alla famiglia: «Una buona educazione scolastica nell'infanzia e nell'adolescenza pone semi che possono produrre effetti lungo tutta la vita» (Francesco, 2015, nr. 213). Il papa richiama l'attenzione sull'educazione al bello, sull'estetica del creato nella formazione e nell'educazione e cita Giovanni Paolo II: «In questo contesto, "non va trascurata [...] la relazione che c'è tra un'adeguata educazione estetica e il mantenimento di un ambiente sano". Prestare attenzione alla bellezza e amarla ci aiuta ad uscire dal pragmatismo utilitaristico. Quando non si impara a fermarsi ad ammirare ed apprezzare il bello, non è strano che ogni cosa si trasformi in oggetto di uso e abuso senza scrupoli [...]. L'educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non si preoccupa anche di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura» (Francesco, 2015, nr. 215; Giovanni Paolo II, 1990, nr. 14; cfr. Baschiera et al., 2014).

## **2. La musica: da "non linguaggio" comune a linguaggio "non comune"**

Andando oltre il gioco di parole del titolo di questo paragrafo (cfr. Annino, 2013, cap. 3, par. 3), decisamente scelto dagli autori, ci chiediamo: come la musica entra in questo discorso? Ancor di più: come l'educazione musicale può fare qualcosa nel senso su inteso? La musica è un "linguaggio" in grado di comunicare emozioni a tutti, anche a chi non conosce la sua grammatica sonora, perché è veramente universale, capace di superare barriere linguistiche e culturali. Ancor più si può dire: essa offre un'idea di sé a ciascun ascoltatore, che la interpreta secondo la propria sensibilità: «Nella medesima composizione persone diverse possono trovare stimoli emotivi differenti e perciò immaginare infinite situazioni. Ascoltando una musica marziale e maestosa alcune persone potrebbero pensare ad un leone. Qualcuno potrebbe immaginare un corteo regale. Le due immagini hanno qualcosa in comune: è l'idea di regalità che viene comunicata dalla stessa musica e interpretata variamente dall'uditorio» (Minoia, 2014, p. 15). Un ascolto "adulto" e

matturo richiede impegno e tempi lunghi, anche se non è necessario avere specifiche competenze musicali per ascoltare in modo critico e consapevole: «Per raggiungere questo grado di ascolto, è necessario esercitarsi, unendo al senso dell'udito le attività proprie del nostro cervello: l'intelligenza, l'attenzione e la memoria. Sono queste tre capacità, esercitate fin dall'infanzia, che ci hanno permesso di imparare a distinguere suoni e rumori, ad abbinarli a persone, animali, cose e situazioni, a giudicarli belli o brutti, piacevoli o fastidiosi» (Donatoni, 1996, p. 14).

La musica ha un suo codice comunicativo: «visto come fatto socio-culturale, è una ricchezza che, anzitutto, va accettata e assimilata; senza tale conoscenza rimarrebbe precluso ogni tentativo di comunicazione mediante la musica.... Il processo di decodificazione è un impegno che dalla comprensione materiale del messaggio può giungere fino alla comunione più profonda, nella verità e nell'amore, con la persona che lo ha emanato» (Frattallone, 1986, p. 450).

### 3. La musica può educare

Quanto fin qui espresso non intende considerare la musica in ambito educativo come una sorta di espediente didattico per l'insegnante, affinché il discente arrivi dove il docente vuole che egli giunga, quasi fosse una pedina senza volontà. Noi riteniamo che la musica abbia di per sé un tratto educativo ed essa si fa strumento educativo per intessere relazioni costruttive tra le persone, che formano una comunità (cfr. Comoglio, 2005). Nel caso specifico una comunità educante, che è soggetto stesso di educazione. L'educazione musicale, ancor meglio quando connessa interdisciplinariamente, può essere chiave di volta per un patto educativo che tenda alla realizzazione di un'educazione sinfonica della personalità. La quale è di per sé "sinfonica", ma va armonizzata opportunamente, in modo che dia una melodia anziché una cacofonia e, soprattutto, possa ri-suonare a lungo, nelle scelte consapevoli della maturità, nella vita adulta (cfr. Malizia, 2019).

Se è "facile" pensare alla scuola come primo luogo educativo, tuttavia essa non è l'unica. Anzi, in ambiti meno formali, ma parimenti altamente formativi, questo discorso sulla musica "educatrice" è certamente presente, tanto di più se si tratta di inclusione. Nella nostra ricerca ci siamo imbattuti in due esperienze, di cui diamo brevemente conto: l'esperienza scout e la comunità di S. Egidio.

#### 3.1 A.G.E.S.C.I. lo scoutismo cattolico

Gli *Scout*, presenti in molte parrocchie e con un proprio programma educativo (cfr. Baden-Powell, 2014, 1971), armonizzato con i contenuti della dottrina cristiana per quanto riguarda lo scoutismo cattolico, hanno un proprio repertorio di canti, con veri e propri canzonieri, nei quali hanno un posto preminente, certamente nell'affezione delle pattuglie scout, i *banz*, una sorta di pantomima dove si balla e si canta, dal lupetto al capo scout. Da qualche anno esiste anche un'esperienza più impegnativa, legata all'esperienza del M.A.S.C.I.: la creazione di cori scout che facciano conoscere la tradizione musicale e canora dello scoutismo. I principali obiettivi sono: mantenere vive le canzoni scout, trasmettere e diffondere la gioia del canto, con l'auspicio di far scaturire, specialmente nell'ascoltatore scout, la voglia di cantare insieme un repertorio comune e quindi fare gruppo, che è una nota caratteristica dello scoutismo.

### 3.2 Comunità di S. Egidio

Anche in questo caso, e nel tempo, è nato un repertorio, ma anche e specialmente un modo di fare musica che gli aderenti al movimento definiscono “amica”. In una logica di inclusione, la *Comunità di Sant’Egidio* ha dato vita a diversi gruppi musicali e corali in cui, alla pari, partecipano anche diversamente abili fisici e mentali (Cfr. Illicini, Avallone, 2019). Nel repertorio trovano posto *spirituals*, *gospel*, dalla cui tradizione sono stati estrapolati alcuni brani, tradotti in italiano, e preferiti per il contenuto religioso-sociale e per l’adattabilità alle esigenze del movimento. Ma si è dato spazio anche al rock, armonizzandolo con i contenuti della musica religiosa, perfezionando modi e stili esecutivi.

## 4. Musica e sostenibilità

L’educazione alla sostenibilità è inclusa dall’anno scolastico 2020/2021 nell’insegnamento della educazione civica, con Costituzione e cittadinanza digitale. Si legge sul portale del Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca (Miur) che «la scuola è il luogo di elezione per attivare progetti educativi sull’ambiente, la sostenibilità, il patrimonio culturale, la cittadinanza globale. Il legame con il territorio, la ricchezza interculturale, il dialogo e l’osservazione quotidiani con i ragazzi, la dimensione interdisciplinare e la possibilità di costruire percorsi cognitivi mirati, sono aspetti determinanti: grazie ad essi la scuola diviene l’istituto che, prima di ogni altro, può sostenere – alla luce dell’Agenda 2030 – il lavoro dei giovani verso i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS/SDGs, Sustainable Development Goals). Si tratta di un percorso di esplorazione emotiva e culturale e di acquisizione di consapevolezza rispetto ai temi della sostenibilità, alla promozione del benessere umano integrale, un percorso legato alla protezione dell’ambiente e alla cura della casa comune» (Miur, 2020).

Se la esplorazione è “emotiva” e “culturale” si impone una riflessione su quali siano i migliori modi di aprire menti e cuori dei ragazzi, affinché il processo educativo - non quindi di istruzione o di insegnamento, ma di verso opposto, cioè “estrattivo” - sia pieno e fruttuoso, e la musica può essere un ottimo mezzo.

Riprendendo Alessio Annino, se «in una accezione moderna, in senso allargato e ideale, potremmo aggiungere che “la musica è una lingua in codice che ha il potere di trasportarti in mondi che non hai mai conosciuto”» (Annino, 2013, p. 137), sarà proprio la musica il nocchiero che ci condurrà al “nuovo mondo” della sostenibilità.

«La musica è lo strumento per un contatto più immediato, e può essere anche l’elemento fondamentale che fornisce lo stimolo per iniziare ad integrare le conoscenze e lo scambio tra i *partecipanti* ad un processo comunicativo, i quali si avvicinano iniziando a confrontarsi sulla lingua, la religione e le consuetudini sociali» (Annino, 2013, p. 151). La musica si nutre di diversità e, nell’ascolto e nella pratica, è in grado di mettere a sistema le differenze, favorendo una profonda, intima comunicazione. In un mondo complesso, dinanzi a frequenti e negativi processi di ipersemplicificazione, la musica può essere un modo per tornare a “sentire” e ragionare in modo più maturo e utile.

Il termine stesso “sostenibilità” bilancia e regge questa argomentazione, nel momento in cui nasce tripartito in sostenibilità ambientale, economica e sociale, restituendo l’idea di un unico mondo, fondato sull’equilibrio di più fattori, esattamente come una sinfonia, nel bilanciamento di parti e strumenti coinvolti. Suggerivo è anche il riferimento al concetto di coralità, che se in musica abbraccia

più voci, nella sostenibilità comprende più “anime”, formanti un tutto più ampio, quali custodi del pianeta.

## 5. Il ruolo delle emozioni

Come la musica può incarnare le emozioni?

La musica non può provare emozioni, ma può richiamare un comportamento che le emozioni evoca e richiama. «Essa è espressiva delle emozioni, grazie alle caratteristiche comuni tra il suo contorno e il comportamento tipico di chi sta facendo un’esperienza emotiva. Si tratta di un’analogia strutturale che l’ascoltatore è propenso a cogliere e interpretare emotivamente in modo automatico, irriflesso. In altri termini: l’emozione non c’è, ma noi non possiamo che percepirla. Secondo la teoria del contorno, la musica è quindi triste o allegra perché essa stessa possiede i tratti espressivi e comportamentali della tristezza o dell’allegria, si “comporta” come ci comportiamo noi nelle manifestazioni rispettive» (Meini, 2015, p. 376).

Quanto affermato, accostato alla dimensione corale, risulta particolarmente utile per l’indagine di temi “difficili” e articolati come quelli della sostenibilità, i quali impongono non solo una riflessione personale, naturalmente, ma, come detto, la capacità di condividere in modo semplice (non banale) con l’altro, così da trovare la migliore sintesi.

La musica può addolcire e rendere gradita un’azione di gruppo, allenando competenze «suscettibili di essere almeno parzialmente trasposte nella vita reale e che escono dai limiti della sincronizzazione per invadere il più complesso ambito della comunicazione» (Meini, 2015, p. 394).

La musica è uno strumento docile, che può portare concetti “gravi” con leggerezza, evocando la «sottrazione di peso» di cui parlava nelle Lezioni americane Italo Calvino, alludendo in quel caso al linguaggio (Calvino, 1988, p. 7). Proprio per la sua libertà, la musica può, unita a esso, aiutarne l’alleggerimento, rendendolo più agile e “vivo”; può essere approcciata da tutti, in ogni momento dell’attività scolastica, ma anche a casa, con il coinvolgimento delle famiglie, senza particolari abilità a monte.

La musica rappresenta «uno strumento privilegiato per promuovere non solo le competenze empatiche e la regolazione dei propri stati fisici e mentali, ma anche capacità cognitive quali l’intelligenza sociale, l’immaginazione e la memoria. E la comunicazione, ovviamente. La musica è infatti legata al linguaggio, ma allo stesso tempo è priva di gran parte delle difficoltà legate alla natura simbolica dei codici linguistici» (Guiot, Meini, Sindelar, 2012, p. 26).

## 6. Aspetti sociali

Ogni momento formativo e educativo grazie alla musica assume una “circolarità” difficile da ritrovare in una lezione ordinaria, specie tenendo conto dell’ancora imperante modalità frontale, spesso separante gli uni (i ragazzi) dall’altro (il docente) con la cattedra, simbolo non solo di cesura fisica, ma a volte di distacco e differenza di “statura”. L’asimmetria, utile alla definizione dei ruoli, non dovrebbe essere confusa con sottolineature altre: la musica abbatte divisioni e distanze, fisiche e culturali, costruendo un ambiente sano, bilanciato e fertile.

Non dimentichiamo che «gli esseri umani vanno a costituire più facilmente gruppi che diadi» e che «i processi di appartenenza e individuazione passano per

una pluralità di processi di apprendimento e cambiamento aventi natura più di riorganizzazione che di ri-specchiamento» (Meini, Ruggiero, 2017, p. 34-35).

La musica trasforma ogni esperienza di incontro qualitativamente, ci fa vibrare (in senso figurato e letterale), permettendo una intensa condivisione emotiva.

La musica può muovere verso una dimensione sociale più matura, equa e sostenibile, verso un pensiero comune. La scienza che spiega le cose ha bisogno di integrarsi con altro, alla ricerca del senso dell'esistere, che è patrimonio della riflessione sulla sostenibilità. «Mentre la scienza persegue verità irrefutabili, cioè proposizioni coercitive in quanto basate su evidenze che gli esseri umani non sono liberi di rifiutare, la caratteristica delle questioni di significato è quella di non rendere accessibili risposte certe e verificabili» (Mortari, 2008, p. 2-3).

La ricerca di senso è la via per l'uomo, circolare come l'economia che la contemporaneità suggerisce, in grado di ridare vita a ciò che non è più uno scarto, ma una risorsa, senza esaurire mai la vita della materia. Questo reinterrogarsi continuo, alla ricerca del bello, del giusto e del loro contrario, può avvenire anche con il contributo della musica, proprio per la sua "vaghezza", per la sua capacità di aprirsi a sempre nuovi "significati", in uscita dalla retorica del solo "utile" e "conveniente", verso un livello superiore di ricerca e consapevolezza.

Come scrisse Walt Whitman, «La logica e i sermoni mai riescono a convincere. Il canto della notte si spinge più profondamente dentro mia anima», e la forza del verso ci solleva e fa precipitare nella consapevolezza che, tra inquinamenti materiale e della cultura, c'è una relazione di dipendenza, originando il primo dal secondo. Per rompere questo rapporto è necessario trasmettere sapere tecnico-scientifico, ma è consigliato prima «ridiscutere quello che dovrebbe essere l'obiettivo fondamentale della formazione, a partire dalla tematizzazione pedagogica della proposta elaborata da molti ecofilosofi, per la quale prioritario è promuovere lo sviluppo della disposizione attiva a ricercare una forma di saggezza ecologica», avendo il coraggio di lasciare spazio altresì alla «interrogazione metafisica» (Mortari, 1998, p. 177).

Questa "interrogazione" apre alla rivelazione di un dato che accomuna la quasi totalità delle culture esistenti sul nostro pianeta, ovvero la credenza che all'origine dell'universo ci sia un suono primordiale; quale esempio a noi prossimo, il Vangelo di Giovanni con il suo incipit «In principio era il Verbo, e il Verbo era presso Dio, e il Verbo era Dio» (Gv, 1, 1), dove il verbo, prima di essere parola è emissione di suono, evento acustico.

La forza spirituale della musica, la sua sacralità, le sue impermanenza e immaterialità, sono accordate per natura alla interrogazione metafisica. La musica è una via per svelare il mistero, per scrutare il futuro, per accompagnare la più grande sfida dell'umanità: un mondo realmente sostenibile.

«Il divenire musica della Parola è da un lato incarnazione, un trarre a sé forze prerazionali e metarazionali, che vengono anche rese sensibili; il trarre a sé il suono nascosto del creato, lo scoprire il canto che riposa sul fondo delle cose. Ma così questo stesso divenire musica è anche già la svolta nel movimento: non è soltanto incarnazione della Parola, ma nello stesso tempo spiritualizzazione della carne» (Ratzinger, 1996, p. 148).

## 7. Ecologia acustica

L'ambiente sonoro è di fatto una "visione" derivante da un ambito di ricerca che si è sviluppato a partire dagli anni settanta, denominando con *soundscape* (paesaggio sonoro) il mondo dei suoni circostante; da rilevare l'intento sinestesico

della definizione, che unisce i campi visivo e acustico. Il soundscape è divenuto oggetto di grande interesse nel tempo, dando vita al settore di studi denominato ecologia acustica, che studia il rapporto tra organismi viventi e il loro proprio mondo sonoro.

Gli studi sull'inquinamento sonoro hanno inizialmente considerato con attenzione «il grado di rumorosità di determinati luoghi, fornendo cifre e statistiche sui livelli registrati e sul numero di proteste inoltrate» (Biasutti, 1999, p. 43), con un'enfaticizzazione dell'intensità del suono, trascurando così «le caratteristiche dello spettro armonico e al tipo di eventi sonori registrati» (Biasutti, 1999, p. 43). Tralasciando di ragionare sulla possibile distinzione tra suono e rumore, ciò che preme osservare è come la dimensione sonora dell'ambiente incida sin dai primi anni della vita sullo sviluppo dell'essere umano. Attraverso il suono, infatti, il bambino entra in contatto con il mondo esterno già in utero ed è noto come, nato, ciascuno dimostri una spiccata sensibilità per ritmo e intonazione (cfr. Fornari, 1984).

I suoni suscitano sinestesie, coinvolgendo altre sfere sensoriali, quali la visiva, cosa che non avviene a parti invertite, richiamando difficilmente la vista di un oggetto i di lui correlati acustici.

Ciò avvalorava ancora di più la tesi di un impiego della musica a scuola, sistema concentrato con maggiore intensità sul senso della vista, con un largo impiego di attività scritte, rispetto alle orali, a discapito delle capacità di esposizione; è utile integrare la proposta con attività che migliorino l'attenzione e la "comprensione" del dato acustico, anche con la musica.

A questo punto, considerati i suoni "dell'ambiente" sarà fertile ragionare di suoni "per l'ambiente", con una proposta didattica ad hoc, di musica per la sostenibilità, anzi più propriamente - prendendo le mosse da un "genere" musicale, con il quale però nulla ha a che fare nel concreto - di Musica d'Ambiente.

## 8. Musica d'Ambiente

Musica d'Ambiente è un progetto educativo promosso da Arpa Piemonte, che mira a portare i temi della sostenibilità nelle scuole attraverso la musica. Si tratta di un progetto innovativo che offre un approccio giocoso e gioioso a concetti che, tradizionalmente, sono trattati in modo più rigido e asciutto. La proposta, dedicata principalmente ai bambini, coglie il piacere per il ritmo e il suono, per i giochi di parole e i canti, rendendo fruibili e "vicini" contenuti possibilmente ostici e distanti.

Strumenti e materiali, gratuitamente a disposizione sul sito istituzionale, sono liberi e impiegabili in ogni momento dell'attività in classe (e non), da semplici attivatori a occasioni per successivi approfondimenti dei temi considerati, in un'ottica pienamente interdisciplinare.

## Conclusione

L'idea che ha mosso gli autori è che la musica può contribuire, formando anche al gusto estetico e al bello, a una ripartenza equilibrata nel periodo postpandemico. Il terzo millennio è iniziato e scorre alla velocità digitale, con un potenziale tecnologico sempre più imponente e teso alla migliore qualità della vita. Tuttavia rimangono le domande di senso dell'uomo, a cui l'ipertecnologia non può dare

risposta compiuta. Noi riteniamo, come Dostoevskij, che la bellezza salverà il mondo. Non da sola. La musica è, di questa bellezza, un tratto caratteristico. Diciamo di più: è un tratto della Via della Bellezza, quella *Via Pulchritudinis* in grado d'esprimere una proposta "alta" e "autentica" di educazione e di cultura (cfr. Von Balthasar, 1985), che nei contesti educativi può essere non soltanto una buona pratica didattica, ma anche di una sana convivenza civile e di concreta espressione democratica (cfr. Valenziano, 2009).

## Riferimenti bibliografici

- Adorno Theodor, W., (2002). *Filosofia della musica moderna*, Torino: Einaudi.
- Annino, A., (2013). *Formazione umana e nuova democrazia*, Roma: Anicia.
- Baden-Powell, R., (2014). *Il libro dei capi*, Roma: Editrice Scout Fiordaliso.
- Balthasar, Von, H.U., (1985). *Herrlichkeit, Gloria*, Milano: Jaca Book.
- Baroni, M., Dalmonte, R., Jacoboni, C., (1999). *Le regole della musica: indagine sui meccanismi della comunicazione*, Torino: EDT.
- Baschiera, B., Deluigi, R. & Luppi, E., (2014). *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà tra le generazioni*, Milano: Franco Angeli.
- Biasutti, M., (1999). *Educazione ambientale al suono*, Milano: La nuova Italia.
- Calvino, I., (2015). *Lezioni americane*, Milano: Oscar Mondadori.
- Comoglio, M., (2005). *Individualizzare la formazione. Teoria e strumenti per una formazione sensibile alle differenze individuali*, Pordenone: Ialweb.
- Congregazione per l'Educazione Cattolica, (2020). *Patto Educativo Globale. Instrumentum Laboris*, 9 settembre 2020, Roma: San Paolo Edizioni.
- De Bartolomeis, F., (2004). *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Roma-Bari: Laterza.
- Della Casa, M., (1974). *La comunicazione musicale e l'educazione*, Brescia: La Scuola Editrice.
- Di Natale, F. & Fiorin, I., (2008). *Costruire comunità nella classe. L'insegnamento educativo*, Messina: Coop.S.Tom.
- Donatoni, F., (1996). *Musica viva. Corso di educazione musicale*, Torino: Sei.
- Fornari, F., (1984). *Psicoanalisi della musica*, Milano: Longanesi.
- Fracchia, F., (2008). *Il sistema educativo di istruzione e formazione*, Torino: Giappichelli.
- Francesco, *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*, 3 ottobre 2020, Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Frattallone, R., (1986). Musica e canto, in J. Gevaert, (a cura di), *Dizionario di Catechetica*, (pp. 450-452), Leumann (To): Elle Di Ci.
- Guiot, G., Meini, C., Sindelar, M., T., (2012). *Autismo e musica*, Trento: Erikson.
- Idem, (1971). *Scautismo per ragazzi*, Milano: Ancora.
- Idem, *Laudato si'. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, 24 maggio 2015, in Acta Apostolicae Sedis 107 (2015) 9, pp. 847-945.
- Illicini, S., Avallone, A., (2019). *Musica, Disabilità e Liturgia*, in «Rivista Liturgica» 106 (2019) 4, 177-189.
- Malizia, G., (2019). *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, Milano: Franco Angeli.
- Meini, C., (2015). *Musica, emozioni e scienze cognitive. Con qualche ambizione terapeutica*, in Sistemi intelligenti, Anno XXVII, numero 2, agosto 2015.
- Meini, C., Ruggiero, G., (2017). *Il pentagramma relazionale*, Milano: FrancoAngeli.
- Minoia, D., (2014). *Dal vivo. Educazione all'ascolto*, Novara: De Agostini.
- Mortari, L., (1998). *Ecologicamente pensando*, Milano: Edizioni Unicopli.
- Mortari, L., (2008). *A scuola di libertà*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nanni, C., (1990). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma: LAS.
- O.N.U., (2015). *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, in [www.unric.org](http://www.unric.org).
- Pizzoli, A., (2007). *Scuola tra formazione e istruzione*, Manduria (Ta): Barbieri Selvaggi.

- Ratzinger, J., (1996). *Cantate al Signore un canto nuovo*, Milano: Jaka Book.
- Sloboda, J., A., (2002). *La mente musicale*, Bologna: Il Mulino.
- Tafari, J., (1988). *Didattica della musica e percezione musicale*, Bologna: Zanichelli.
- Valenziano, C., (2009). *Verso una epistemologia della Via Pulchritudinis. Tre lezioni dottorali h.c.*, Roma: CLV - Edizioni Liturgiche.

## Riferimenti sitografici

- Arpa Piemonte, Musica d'Ambiente, <https://www.arpa.piemonte.it/approfondimenti/educazione-ambientale/musicadambiente>, 2015.
- Worldrise, Campagna 30x30, <https://30x30.it>, 2021.

## Appendice: proposta didattica interdisciplinare con schema

La proposta didattica che qui viene presentata è attualmente in corso presso l'istituto comprensivo "Bernardino Lanino" di Vercelli, presentata nell'ambito della settimana della Ri-Generazione promossa dal Miur, nel solco del progetto Musica d'Ambiente.

Si parte dalla richiesta ai ragazzi di individuare brani musicali a loro graditi, che possano contenere dei "semi" di sostenibilità, cioè spunti, parole chiave, riferimenti. Si passa quindi, preso un brano, a indagare il testo, usando gli spunti di cui sopra come porte per aprire la riflessione in ogni materia, in parallelo (sempre considerando la tripartizione socio, ambientale economica del concetto di sostenibilità).

Questo tipo di azione porta a un abbattimento dei confini tra le materie, invita a un allineamento tra le stesse, è adeguato all'utilizzo di diversi linguaggi e strumenti e conduce a un lavoro corale che valorizza le singole parti, costituendo un tutto più grande e completo, facilita l'apprendimento per scoperta e illumina il ruolo della musica come "contenitore" di spunti e stimoli inaspettati.

All'istituto "Lanino" il lavoro prevede anche la composizione di un brano ad hoc dedicato a un'iniziativa incarnante un obiettivo dell'Agenda 2030. Questa azione chiude e completa il cerchio, ovvero dalla canzone all'indagine dei temi etici e di sostenibilità, all'andata, dall'indagine dei temi etici e di sostenibilità alla produzione di un brano, al ritorno.

**DESTINATARI:** alunni di ogni ordine d'istruzione, con opportuni adattamenti.

**OBIETTIVI:** ricavare dai brani musicali suggestioni legate a temi etici e di sostenibilità, da indagare in ogni insegnamento.

**CONTENUTI:**

- Scelta e indagine di un brano che contenga suggestioni e spunti per riflettere sui temi
- Discussione aperta in aula "tra pari", individuando spunti e percorsi da esplorare nei vari insegnamenti (musica, italiano, arte, scienze, ecc.).
- Sviluppo nei vari insegnamenti con realizzazione di lavori specifici (disegni, ricerche, poesie, ecc.) da far convergere in un prodotto unico.
- Scelta di una azione di sostenibilità (ad esempio la campagna 30x30 dedicata alla tutela del mare).
- Estrazione di pensieri e parole chiave a cura dei ragazzi.
- Creazione di un testo e di una musica dedicata che lo accompagni e "racconti" l'azione stessa.

**TIPOLOGIA DELLE PROVE:** creare un libro digitale, creare una canzone con relativo videoclip.

**VERIFICA:** dialogo sul percorso, interpretazione del brano.



L'alternanza scuola - lavoro per gli studenti con disabilità:  
l'opinione degli enti ospitanti

The alternation between school and work for students with disabilities:  
the opinion of the host organizations

---

Emanuela Zappella

PhS Università di Bergamo – emanuela.zappella82@gmail.com

---

**ABSTRACT**

School-Work Alternation and Inclusion: through a series of interviews with the representatives of organizations that have activated alternation paths, this article analyzes the importance of the School-Work Alternation (ASL) as a training activity that becomes an integral part of the life of people with disabilities and what factors can contribute to a positive experience both for the student and for the context. The contribution also indicates the prospects for future research.

Alternanza Scuola-Lavoro e inclusione: attraverso una serie di interviste ai referenti di organizzazioni che hanno attivato percorsi di alternanza, il presente lavoro analizza quale rilevanza può assumere l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) come attività formativa che diventa parte integrante del progetto di vita delle persone con disabilità e quali fattori possono contribuire a favore un'esperienza positiva sia per lo studente che per il contesto che lo accoglie. Il contributo indica anche le prospettive di ricerca futura.

**KEYWORDS**

School-Work Alternation, Employment, Student With Disabilities, School, Inclusion.

Alternanza Scuola Lavoro, Lavoro, Studenti Con Disabilità, Scuola, Inclusione.

**Introduzione**

Sono numerosi gli studi che sottolineano l'importanza di costruire forti legami tra sistema educativo – formativo ed economico – produttivo creando un modello formativo integrato, che valorizzi l'apprendimento formale e informale (Di Nubila, 2004) e quelli internazionali condotti sulle esperienze di Work-Based Lear-

ning o Work-Related Learning, che dimostrano l'efficacia di programmi che favoriscono la collaborazione tra mondo dell'istruzione e del lavoro al fine di creare ambienti di apprendimento (Tino & Fedeli, 2015) e favorendo una transizione più graduale e consapevole nel mondo del lavoro (Pastore et al., 2020).

### **L'alternanza scuola - lavoro (ASL): tra teoria e pratica**

L'importanza di creare partnership tra educazione e mondo del lavoro è fortemente richiesta dalla normativa italiana (D.Lgs.n.77/2005; D.Lgs. n. 761/2014; L.n.107/2015). L'alternanza scuola-lavoro (ASL) si configura nel metodo dell'alternanza formativa, ossia di quell'«intreccio pedagogico didattico che esiste tra teoria e azione» (Bertagna, 2020), come «una modalità di realizzazione del percorso formativo [...] che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro» (L.n. 53/2003, art.4; D.Lgs.n. 77/2005, art. 1). L'ASL rappresenta una chiave di svolta nella prospettiva educativa della scuola, perché assume i caratteri di una forma attiva dello studente che ha l'opportunità di permettere la creazione di un curriculum che ponga al centro il progetto di vita, creando situazioni autentiche in cui il giovane si sperimenta in modo autonomo e responsabile e libero. Per la scuola questa è una grande sfida ispirata all'umanesimo tecnologico che pone a fondamento tre considerazioni:

- l'idea di una conoscenza come costruita grazie all'interazione di un sapere tradizionale, un sapere agito e la novità portata dagli studenti stessi;
- la scuola intesa come banco di prova capace di stimolare il giovane a dare il suo contributo attivo e unico all'interno del proprio percorso di formazione;
- valorizzare l'alleanza con il territorio, inteso come contesto importante di formazione (Mantovani & Santangelo, 2020).

I percorsi scolastici che alternano momenti di formazione in classe a momenti di formazione in contesto lavorativo, per quanto obbligatori a seguito della legge sulla "Buona Scuola", sono una realtà ancora poco valorizzata. Una metodologia di questo tipo infatti presuppone orientamenti progettuali e organizzativi che intrinsecamente sono costruiti su un cambio culturale: bisogna iniziare a pensare al contesto lavorativo come una realtà culturale, ricca di opportunità e esperienze che se ben orientate possono avere una grande portata educativa. significa iniziare a pensare alla formazione dello studente sia in qualità di professionista in un particolare ambito e settore, sia come buon cittadino del mondo (Pavoncello & Taricone, 2020).

### **L'ASL per le persone con disabilità: al centro il progetto di vita**

L'ASL, fornendo l'opportunità di creare ponti con la società civile e proiettare studenti e studentesse all'interno dei contesti reali di vita, si candida, insieme ad altre forme di alleanze e strategie educative, ad essere uno strumento che facilita il processo di inclusione delle persone con disabilità all'interno degli ambienti di lavoro e nei contesti sociali ai quali di diritto appartengono (Tino & Ruzzante, 2016) sperimentando situazioni lavorative già durante i percorsi scolastici e in continuità con essi (Caldin & Friso, 2021; Dapoto, 2014) e divenendo membri attivi della comunità (Marcone, 2018). Proprio per questo, l'ASL è forse una delle attività più inclusive che la scuola può attuare, in quanto ogni studente, anche con disabilità,

sceglie o è aiutato ad orientare la propria scelta verso un ambito lavorativo che seleziona a partire dalle proprie attitudini, dai propri interessi e dalle proprie aspettative sul futuro. L'esplicitazione dei desideri e delle aspettative rinforza anche la costruzione identitaria. La compresenza di consapevolezza sia dei propri limiti sia dei propri desideri permette un equilibrio nella costruzione di un'identità adulta, il "pensami adulto" di Mario Tortello (Tortello, 2001), che non sarà mai data una volta per tutte, ma che sarà sempre contestualizzata e aderente alla realtà che la persona andrà vivendo. La capacità di esprimere delle preferenze e di operare delle scelte, alimentano, inoltre, la motivazione ad attivare ogni propria risorsa e l'acquisizione delle soft skills e delle competenze trasversali (Sandri, 2006; Tino & Grion, 2018). Non solo quelle conosciute e riconosciute, ma anche inedite; comprese le risorse che ciascuno possiede ma che può scoprire di avere solo se posto in situazione (Friso, 2017). La possibilità di sperimentare sul campo le proprie potenzialità attiva anche una riflessione sulla propria autonomia e autodeterminazione (Fantozzi, 2019; Wehmeyer, 2014) e contribuisce ad un miglioramento della qualità di vita (Pavone, 2009; Giorgini & Consegnati, 2012).

L'ASL, infine, attraverso un approccio di formazione personalizzato, che tiene in considerazione le qualità e le potenzialità della persona, e in cui la presenza della disabilità è considerata unicamente come un caratteristica autentica della persona (Margottini et al., 2020), prefigura un futuro possibile già nel tempo del "durante noi" (Giaconi et al., 2019; Giaconi et al., 2020)."

### **I progetti di ASL: alcune linee progettuali**

L'analisi dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) realizzata da Bianquin e colleghi (2018), mette in evidenza come attorno all'ASL permangano alcune criticità che riguardano principalmente la prescrittività con cui le scuole adempiono alla normativa, l'eterogeneità delle terminologie utilizzate per descrivere l'alternanza stessa, la scarsità di riferimenti al legame con il territorio, l'esiguità di informazioni circa le competenze del tutor nonché la genericità delle strategie didattiche e valutative indicate. Rispetto alla disabilità, gli autori dichiarano di non avere l'impressione di una diffusa consapevolezza intorno alla necessità di approntare l'ASL nel caso della disabilità con adeguato corredo di misure organizzative, didattiche e informative, istituendo dei percorsi specifici all'interno della progettazione generale. Come è possibile fare in modo che l'ASL sia una feconda occasione per lo studente con disabilità per costruire il proprio futuro, limitando il rischio di rimanere etichettato come un eterno bambino (Montobbio, 2004)?

Un modello che può essere interessante è quello che propone il passaggio da un pensiero "territorio" a un pensiero "mondo". Il concetto implica un'apertura degli orizzonti, significa creare situazioni non fini a loro stesse, ma con ricadute esistenziali più ampie, significa agire nel presente senza dimenticare il dopo e l'altrove, mantenendo le promesse sul futuro. Non basta agire nel qui ed ora dell'apprendimento didattico, ma finalizzare le competenze a un percorso di vita valorizzando le risorse presenti al massimo potenziale (Aite, 2006). In secondo luogo, come ricordato da Condon e Callahan (2008), è necessario partire dai compiti e dalle mansioni che lo studente può svolgere, per poi creare una posizione lavorativa che soddisfi sia le esigenze dello studente stesso che del datore di lavoro. E' necessario poi porre attenzione ai contesti: gli assetti sociali dovrebbero favorire le capacità delle persone sia come singoli che come gruppi sociali (Biggeri et al., 2011). Porre attenzione al contesto significa uscire dalla logica di una scuola autoreferenziale per mettersi in dialogo con le realtà produttive del territorio cre-

ando reti territoriali che favoriscano il confronto, la collaborazione, le alleanze e lo scambio tra enti e contesti che hanno portata formativa e il passaggio da iniziative locali molteplici ma separate a una risposta più sistemica e organica (Chianese, 2016; Nicoli & Salatin, 2018). La rete dovrebbe essere quanto più possibile organizzata in modo da mettere al centro (la mission) i bisogni della persona con disabilità, in modo da facilitare l'accesso alle risorse educative e alle opportunità di inserimento lavorativo che meglio rispondono alle specifiche esigenze dello studente (Pavoncello, 2018; Montobbio, 2004). Infine, L'ASL richiede l'assunzione di responsabilità di tutte le figure coinvolte, nella consapevolezza che un percorso di ASL negato agli studenti con disabilità coincide non solo con la perdita di un'opportunità capace di promuovere lo sviluppo di competenze indispensabili a vivere nei diversi contesti di vita (Berry & Hardman, 1998; Lee & Carter, 2012).

### **ASL: alcune esperienze significative**

Alcuni autori come Paffarini e Torquati rilevano l'esistenza, seppur in modo limitato sul territorio italiano, di buone pratiche di ASL realizzate dalle scuole per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Inoltre sono da evidenziare alcune forme di cooperative costituite in partenariato da docenti, genitori e studenti con disabilità psichica a conclusione del percorso scolastico per garantire un futuro a questi giovani. L'indagine di Pavoncello e Spagnolo (2015), che prende in esame alcune buone pratiche di alternanza scuola-lavoro in agricoltura di ragazzi con disabilità psichica in 53 Istituti Secondari Superiori in 5 regioni italiane, sottolineano che queste iniziative hanno alle spalle ottime sinergie tra le scuole, le comunità locali e il territorio, cosa che ne determina il successo: si valorizzano le risorse all'interno degli istituti che vengono integrate dalle risorse (fisiche e immateriali) del territorio (ad esempio, professionalità specifiche, ambienti di apprendimento e di produzione, iniziative sociali e culturali).

La letteratura sottolinea l'importanza dei contesti che accolgono gli studenti, e della rete di collaborazione che si deve creare, ma non sempre mette in evidenza quali sono gli elementi che contribuiscono a favorire un esito positivo dell'esperienza.

### **Metodo**

Nei mesi di novembre e dicembre sono state realizzate 11 interviste con responsabili di organizzazioni che stanno ospitando, o hanno ospitato un'esperienza di ASL con studenti con disabilità nel corso dell'anno 2020. Il campione è così distribuito: 5 donne e 6 uomini, titolari di un supermercato, 2 bar, 1 cooperativa sociale di tipo B, 1 fiorista, 2 pasticcerie, 1 ristorante e 1 golf club. Le esperienze di ASL attivate sono promosse dagli istituti superiori in collaborazione con gli assistenti sociali del comune di residenza dello studente e la cooperativa sociale L'Impronta<sup>1</sup> che fornisce anche la figura del tutor, un educatore professionale che accompagna e supervisiona lo studente con disabilità durante lo svolgimento dell'attività.

L'intervista è un tipo particolare di conversazione, strutturata e guidata dal ricercatore al fine di stimolare alcune informazioni e avere accesso alle osservazioni

1 <https://www.coopimpronta.it/>

degli altri. Permettendo di raccogliere le riflessioni dell'intervistato, costituisce uno strumento fondamentale per generare conoscenza empirica chiedendo alle persone di parlare su alcuni temi (Della Porta, 2014). Le conversazioni, con il consenso dei partecipanti, sono state audio registrate e trascritte integralmente. Dopo una prima lettura, i testi sono stati analizzati utilizzando il software Atlas.ti 7.0 per codificare e categorizzare le informazioni raccolte secondo le categorie precedentemente definite: finalità dell'ASL, motivazione che ha condotto a partecipare all'esperienza, valore per il soggetto e per il contesto, punti di debolezza ed elementi che fanno funzionare la collaborazione. I frammenti di testo sono stati etichettati mediante l'attribuzione di codici, con l'obiettivo di sintetizzarne il contenuto. I materiali che riportavano lo stesso codice sono stati confrontati e, successivamente, è stata creata una mappa concettuale.

Le procedure di codifica hanno incluso: l'open coding, che ha consentito di etichettare parti significative dei testi, generando categorie e definendone le loro proprietà; i codes families che sono concetti di aggregazione più ampi costituiti da categorie correlate a un gruppo di open codes, i cui elementi costitutivi sono simili nel loro significato e i networks (figura 1) che hanno permesso di mappare in forma completa le diverse categorie (Chiarolanza & Degregorio, 2007).

categorie	codici	etichette descrittive	
finalità dell'ASL	inclusione sociale	abitare il territorio	
	sviluppo delle relazioni	stare con gli altri	
	competenze		imparare quel che studia a scuola
		muoversi da soli	
motivazione a partecipare	conoscenza diretta	era già venuto nel bar come cliente	
	richiesta della cooperativa	sono venuti e ci hanno chiesto di collaborare	
valore dell'esperienza	per lo studente	autonomia	
	per l'organizzazione		tempo diverso rispetto a quello che si vive di solito
			vedere i colori della vita
			maggiore consapevolezza della propria passione
		imparare che non ci sono diversità	
punti di debolezza	criticità "storica"	periodo storico Covid	
	difficoltà di gestione		Conoscenza dello studente
			gestione delle emozioni
			trovare la chiave per capire e farsi capire
	investimento	tempo e attenzione in più	
elementi che fanno funzionare l'esperienza	ambientali		ambiente piccolo
			realità familiare
	collaborazione		confronto con tutor
	impegno		disponibilità a imparare
		disponibilità a insegnare	

Figura 1

## I risultati

### Le finalità dell'ASL

L'ASL, nell'opinione delle persone intervistate, è un'occasione di inclusione sociale. Gli studenti con disabilità hanno occasione di abitare il proprio territorio e di vivere un ruolo attivo e riconosciuto all'interno della comunità, mostrando "che anche loro possono fare, possono imparare un mestiere e dare un contributo positivo all'interno della società".

L'ASL, inoltre, offre l'opportunità di migliorare le competenze degli studenti con disabilità che vivono un'esperienza all'interno di un reale ambiente lavorativo, "sperimentando anche a livello pratico ciò che a scuola viene loro insegnato". Il termine competenze racchiude diversi aspetti. Innanzitutto la possibilità di "scoprire un nuovo lavoro" all'interno di un contesto accogliente, conoscendo meglio se stessi, le proprie capacità e le proprie difficoltà, sperimentando la propria autonomia e accrescendo l'autostima. L'ASL favorisce anche la conoscenza di sé ed è una grande opportunità ai fini dell'orientamento: "i ragazzi capiscono fin dove possono arrivare, cosa possono e non possono fare, e imparano ad accettarsi e apprezzarsi così come sono, capiscono anche se l'ambiente e la mansione possono essere adatti, se rispondono agli interessi e se piace o no quel che fanno". L'ASL assume anche una connotazione legata alla sfera delle relazioni, perché "si passando dei bei momenti assieme, in amicizia e con stima reciproca" e la presenza di altri lavoratori favorisce non solo l'apprendimento della mansione, ma anche la possibilità di sentirsi parte di un gruppo, apprendendo come interagire in modo positivo con i colleghi e i superiori.

### Valore aggiunto per l'organizzazione

Se i benefici per lo studente con disabilità sembrano essere ben noti, le persone intervistate si sono soffermate poi sui vantaggi per l'organizzazione derivanti da questa presenza. Un primo elemento è rappresentato dal valore umano derivante dall'esperienza: "ho capito che anche loro possono svolgere delle attività e dei compiti, non solo l'ho capito ma l'ho vissuto in prima persona" e "che non ci sono diversità, perché siamo tutti allo stesso livello". Non solo, l'incontro con gli studenti con disabilità conduce anche a un cambiamento di sguardo: "ti fanno vedere la vita in una prospettiva diversa e i colori della vita che di solito sfuggono un po'" e "anche il tempo lo vivi diversamente, con un ritmo a cui noi non siamo più abituati". La presenza di uno studente con disabilità, infine, consente di rileggere la propria esperienza professionale "favorendo una maggiore consapevolezza della passione per il nostro lavoro perché stimola ad aumentare la concentrazione e l'attenzione sia nel fare il caffè, per esempio, che nell'approccio con i nostri clienti".

### Le motivazioni che hanno spinto ad attivare un percorso di ASL

La principale motivazione per cui i responsabili dei contesti decidono di attivare un'esperienza di alternanza scuola - lavoro è la richiesta da parte del referente della scuola o della cooperativa, unita all'idea che potesse essere una proposta interessante anche per l'organizzazione: "ci hanno chiesto di mettere a disposizione delle ore per questi studenti, e abbiamo pensato che potesse essere utile e

interessante anche per noi”. Una seconda possibilità, che però si presenta con una frequenza minore, è la conoscenza diretta dello studente interessato: “avevamo conosciuto Daniele<sup>2</sup> qualche volta come cliente del nostro bar, e abbiamo pensato che potesse essere interessante fargli vivere un’esperienza nel nostro bar”.

### **I punti di debolezza dell’esperienza**

Un primo elemento di criticità emerso dalle interviste è il periodo storico che stiamo vivendo, caratterizzato dalla pandemia mondiale che ci ha colpiti e che impone una serie di rigide regole. Un secondo elemento di fatica è legato alla comprensione reciproca che deve essere alla base di qualsiasi rapporto: “a volte è difficile trovare la chiave per capire ma anche per farsi capire dagli studenti”. Questa difficoltà di comprensione sembra essere maggiormente evidente all’inizio del rapporto, quando è necessario conoscersi: “ci vuole un certo tempo per conoscere la persona, capire come si approccia al lavoro, che cosa posso chiedere, quale è il modo migliore di porsi” e nelle occasioni in cui bisogna gestire le emozioni: “non sempre siamo pronti a capire e reagire agli stati d’animo dello studente, e questo non capire e non reagire alla svelta ci fa fare fatica.” In generale, la presenza di uno studente con disabilità richiede un maggiore investimento di tempo, attenzioni ed energie aggiuntivi.

### **Gli elementi che consentono di far funzionare l’ASL**

Una riflessione particolarmente significativa è emersa a proposito dei fattori che rendono possibile l’esperienza. Un primo elemento fa riferimento alla disponibilità e all’impegno sia degli studenti che dei referenti delle organizzazioni: “è indispensabile la disponibilità e la volontà, l’impegno dei ragazzi a imparare, la loro curiosità, e il nostro a insegnare il mestiere, la passione e la pazienza.” Un secondo elemento fa capo più alla sfera relazionale: “alla base c’è la voglia di fare qualche cosa insieme, di passare del tempo insieme e di condividere esperienze”. In terzo luogo, è fondamentale la collaborazione tra la scuola, la cooperativa e il contesto: “ho trovato tanta disponibilità e supporto negli educatori che vengono, per dipanare i dubbi, per capire come muovermi e per trovare la chiave per costruire una relazione significativa”. Il confronto è importante non solo rispetto alla gestione quotidiana dell’esperienza, ma anche a livello progettuale: “fondamentale è la collaborazione tra enti per fare in modo che il ragazzo faccia un discorso e un percorso formativo adeguato, per questo il confronto tra le due parti è importante.” L’ultimo aspetto che facilita la buona riuscita dell’esperienza è legato alle caratteristiche dell’ambiente: “l’ambiente accogliente, piccolo e a dimensione familiare, facilita la possibilità di esprimersi al meglio e di sentirsi accolti” e “consente di stare vicino in modo migliore rispetto a quanto si riuscirebbe a fare in un posto grande e dispersivo.”

2 Nome di fantasia

## Conclusioni

Sono numerosi gli studi che rilevano l'importanza delle esperienze Work-Based Learning o Work-Related Learning e la normativa ricorda come l'ASL rappresenti una chiave di svolta nella prospettiva di crescita degli studenti, compresi quelli con disabilità.

L'ASL è un'importante occasione di inclusione sociale, gli studenti con disabilità possono abitare il proprio territorio ed avere un ruolo riconosciuto all'interno della comunità, superando la concezione ancora diffusa che le persone con disabilità siano soggetti da assistere. In quest'ottica si valorizza anche la responsabilità decisionale dei ragazzi con disabilità, che non subiscono in posizione passiva delle attività, ma che si sentono protagonisti attivi di progetti pensati con loro e per loro, tenendo presente capacità, interessi, attitudini, desideri e aspettative. Lo sguardo condiviso sul loro futuro permette ai ragazzi di mettersi in gioco in modo propositivo e iniziare a costruirsi come adulti del domani, autonomi e responsabili. In secondo luogo, l'ASL favorisce l'acquisizione e il consolidamento di competenze sia legate alla sfera lavorativa che a quella personale e sociale. Gli studenti hanno la possibilità di mettersi alla prova e conoscere meglio loro stessi, i propri punti di forza e quelli di fatica. Grazie alla presenza di altre persone, hanno modo di confrontarsi e sperimentare l'appartenenza ad un gruppo, momenti autentici di relazione e crearsi un ruolo all'interno di un contesto. Anche l'organizzazione può trarre un vantaggio dalla presenza dello studente con disabilità, e questo avvalorava l'idea che ci sia una logica di reciprocità. I referenti dichiarano di aver imparato che non esistono diversità e di aver avuto la possibilità di "vedere la vita in modo diverso". Guardare al mondo del lavoro con occhi nuovi, sperimentare un'organizzazione diversa, accettare la sfida dell'accogliere qualcuno che richiede anche al contesto di adattarsi a lui, vuol dire non aver paura di mettersi in discussione e pensarsi come in continuo divenire. Si tratta di un cambiamento di prospettiva culturale, che conduce all'idea che la disabilità possa essere vista come una ricchezza per il contesto. Lo studente, quindi, non è solo un soggetto che deve apprendere, ma una persona che può a sua volta insegnare. Lo studente con disabilità diventa un'occasione di risignificazione, un valore aggiunto che permette di intravedere nuove possibilità di azione.

La seconda domanda di ricerca prova ad indagare i fattori che possono contribuire all'esito positivo dell'esperienza. In primo luogo, l'ASL nasce quasi sempre da una richiesta da parte delle scuole o delle cooperative sociali con i referenti delle organizzazioni che decidono di accettare perché intravedono una possibilità di crescita sia per lo studente che per il loro contesto. La disponibilità dei singoli è la principale premessa di una buona esperienza, unita all'impegno e alla pazienza. In secondo luogo, è fondamentale la collaborazione tra la scuola, la cooperativa e l'organizzazione che attiva l'esperienza. La figura del tutor è importante sia per la definizione della mansione, ma soprattutto nella fase dell'ingresso dello studente nell'organizzazione e nella gestione della relazione. È il tutor che accompagna e "possiede la chiave" per favorire la comprensione tra lo studente e il contesto.

Lo studio presenta delle limitazioni. In primo luogo raccoglie un solo punto di vista, quello dei referenti delle organizzazioni, mentre sarebbe interessante raccogliere anche l'opinione degli insegnanti, degli studenti e dei tutor.

Ciò che emerge dall'ASL è che si tratti di esperienze, più o meno lunghe, ma che rappresentano delle situazioni fini a un orientamento ed un allenamento delle competenze e delle pratiche lavorative. Non costituiscono però un vero e proprio slancio verso un'assunzione. Se negli ultimi anni è diventato assai difficile per uno

studente trovare posto di lavoro negli ambienti che ha potuto vivere in fase di ASL, è quasi impossibile per un ragazzo con disabilità, perché le leggi della produttività e della funzionalità fanno da padrone nella maggior parte dei contesti lavorativi.

## Riferimenti bibliografici

- Aite, L. (2006). *Culla di parole: come accogliere gli inizi difficili della vita*. Bollati Boringhieri.
- Bertagna, G. (2020). *Reinventare la scuola: un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Edizioni Studium Srl.
- Berry, J., & Hardman, M. L. (1998). The family as an interactive unit. *Lifespan perspectives on the family and disability*, 25-46.
- Bianquin, N., Besio, S., Giraldo, M., & Sacchi, F. (2018). *L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF)*.
- Biggeri, M., Ballet, J., & Comim, F. (2011). *The capability approach and research on children: Capability approach and children's issues*. In *Children and the good life* (pp. 75-89). Springer, Dordrecht.
- Caldin, R., & Friso, V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia? *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (3), 37-58.
- Carbonetti, D., & Carbonetti, G. (2004). *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti* (Vol. 42). FrancoAngeli.
- Chianese, G. (2016). *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*. FrancoAngeli.
- Condon, E., & Callahan, M. (2008). Individualized career planning for students with significant support needs utilizing the discovery and vocational profile process, cross-agency collaborative funding and social security work incentives. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(2), 85-96.
- Chiarolanza, C., & De Gregorio, E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali: lavorare con ATLAS. Ti*. Carocci Faber.
- Dapoto, M. (2014). *L'ingresso nel mondo del lavoro dei giovani e dei soggetti diversamente abili*.
- Della Porta, D. (2014). *L'intervista qualitativa*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Di Nubila, R. D. (2004). *Oltre l'aula: la formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni: manuale per studenti, docenti, formatori e operatori aziendali*. Cedam.
- Fantozzi, D. (2019). *Scuola e lavoro tra formazione e orientamento delle persone con disabilità intellettiva*. <https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11861>
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo: percorsi identitari, nuove progettualità*. *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo*, 1-183.
- Giaconi, C., Rodrigues, M. B., & Del Bianco, N. (2019). *Gettare lo sguardo in avanti: La co-progettazione nella pedagogia speciale*. Edizioni Accademiche Italiane.
- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., d'Angelo, I., & Capellini, S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(2), 274-291.
- Giorgini, C., & Consegna, S. (2012). L'alternanza scuola-lavoro. Una valida proposta formativa per le persone con disabilità o disagio certificato. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 59(349), 561-567.
- Lee, G. K., & Carter, E. W. (2012). Preparing transition age students with high functioning autism spectrum disorders for meaningful work. *Psychology in the Schools*, 49(10), 988-1000.
- Wehmeyer, M. L. (2014). Self determination: A family affair. *Family Relations*, 63(1), 178-184.
- Mantovani, D., & Santangelo, F. (2020). I dirigenti scolastici e la scuola che cambia: alcuni spunti di riflessione a partire dall'indagine T alis 2018. *Autonomie locali e servizi sociali*, 43(2), 401-420.

- Marcone, V. M. (2018). *Work-based learning: il valore generativo del lavoro*. FrancoAngeli.
- Margottini, M., Rossi, F., & De Carlo, F. (2019). Competenze trasversali e di orientamento: un'esperienza nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro Transversal and orientation skills: an experience in the field of work-related learning path. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, 26, 273.
- Montobbio, E. (2004). Prefazione. La maturità immatura. D. Carbonetti, G. Carbonetti, *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti*, 9-15.
- Nicoli, D., & Salatin, A. (2018). *L'alternanza scuola lavoro. Esempi di progetti tra classe*. Trento: Erickson.
- Paffarini, C., & Torquati, B. *Sperimentazione di un percorso di alternanza scuola-lavoro in ambito di agricoltura sociale*. XII Conferenza ESPAnet Italia 2019 Territori del welfare: (de-)globalizzazioni, innovazioni e conservazioniAt: Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Urbino, Italy.
- Pastore, F., Quintano, C., & Rocca, A. (2020). Stuck at a crossroads? The duration of the Italian school-to-work transition. *International Journal of Manpower*, 42 (3), 442-469.
- Pavoncello, D., & Taricone, F. (2020). *Le politiche di inclusione lavorativa delle persone con disabilità: l'attuazione della dichiarazione Onu in relazione alla nuova programmazione 2021-2027*. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/752>.
- Pavoncello, D., & Spagnolo, A. (2015). *Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche*. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/1103>.
- Pavoncello, D. (2018). *Alternanza scuola-lavoro e disabilità. Tavola rotonda: la risposta delle istituzioni*. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/177>.
- Pavone, M. (Ed.). (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Sandri, P. (2006). Valenza formativa della matematica. *Nuova Secondaria*, 4, 37-41.
- Tortello, M., & Messaggio, I. (2001). *L'integrazione scolastica ha compiuto trent'anni: quattro parole chiave per fare qualità*. Relazione svolta al Seminario «Obbligo di istruzione e obbligo di formazione».
- Quali saperi e quali risorse per gli allievi in situazione di handicap». Torino, 14 ottobre 2000.
- Tino, C., & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skill in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121-149.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 213-231.
- Tino, C., & Ruzzante, G. (2016). Alternanza scuola-lavoro: un processo per l'inclusione. *Ricerca*, 105.



Le disposizioni degli insegnanti  
rispetto all'atmosfera morale scolastica.  
Uno studio empirico  
Attitudes of teachers relating to school morale atmosphere.  
Empirical research

---

Elisa Zobbi

Università di Parma – elisa.zobbi@unipr.it

---

**ABSTRACT**

Commencing with the definition of school moral atmosphere, this essay presents first results of an empirical research which aims to investigate the attitudes of aspiring, in-training, and in-service teachers. The study was conducted by means of a questionnaire entitled, *Che cosa è bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale*, which involved 763 participants. These included 224 aspiring teachers who participated in pre-F.I.T. training programs at the Universities of Parma and Sassari, 397 in-training teachers who underwent training in Special Needs Education at the Universities of Messina and Parma, and 142 in-service teachers from the provinces of Messina, Reggio Emilia and Parma. Data analyses were conducted through factorial and cluster analyses. Results of the cluster analyses revealed three different attitudes of teachers: first, one generally institutional, a second, more undecided in nature, and a third, which was mostly communicative in nature.

Il contributo intende presentare i primi risultati di uno studio empirico sull'atteggiamento che insegnanti, aspiranti, in formazione e in servizio, sviluppano e hanno sviluppato rispetto all'atmosfera morale scolastica. L'indagine ha previsto la somministrazione del questionario *Che cosa è bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale*, e ha coinvolto 763 soggetti, di cui 224 aspiranti insegnanti coinvolti nei percorsi formativi pre-F.I.T. nelle Università di Messina, Parma e Sassari, 397 insegnanti in formazione iscritti ai corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nelle stesse università, e 142 insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado delle province di Messina, Reggio Emilia e Parma. Le analisi sono state condotte attraverso l'applicazione della analisi fattoriale e della *cluster analysis*. Grazie a queste ultime, emergono tre disposizioni che gli insegnanti indagati hanno rispetto all'atmosfera morale scolastica: una prima tendenzialmente istituzionalista, una seconda di natura più indecisa e una terza maggiormente dialogante.

**KEYWORDS**

School Moral Atmosphere, Teachers, Attitude, Assessment Tool, Cluster Analysis.

Atmosfera Morale Scolastica, Insegnanti, Atteggiamento, Questionario, Cluster Analysis.

## Introduzione

Che cos'è l'atmosfera morale scolastica? Come si connette con il ruolo e la responsabilità educativa del docente? Qual è la disposizione di quest'ultimo nell'instaurare e promuovere determinate atmosfere morali nei contesti educativo-didattici?

A partire da tali quesiti, lo studio empirico intende indagare le disposizioni di insegnanti aspiranti, in formazione e in servizio rispetto all'atmosfera morale scolastica.

### 1. Un quadro teorico. L'atmosfera morale scolastica nella ricerca nazionale e internazionale

Alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, Kohlberg e un gruppo di collaboratori si interrogarono su come lo sviluppo morale dell'individuo, in termini di ragionamento e azione morale, si relazionasse e fosse influenzato dal contesto del quale l'individuo è parte e nel quale agisce. Il focus fu principalmente diretto alla scuola e, in particolare, a quei contesti didattico-educativi tristemente famosi per essere luoghi di disagio, emarginazione e violenza. Definirono, dunque, il costrutto di *atmosfera morale scolastica* (da qui in poi AMS) come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali; ma non solo, infatti ciò che interessava particolarmente ai ricercatori era cogliere il grado con cui la totalità dei membri di una comunità condividesse il sistema di norme e valori caratterizzante quel contesto scolastico (Power et al., 1989; Bacchini et al., 2008; Bacchini 2011).

Gli studi che, negli anni a venire, si sono occupati di indagare empiricamente il costrutto di AMS individuano, innanzitutto, nelle norme e nei sistemi di significato un insieme di elementi che ha il fine di indirizzare i comportamenti degli individui, influenzando la loro disposizione verso le istituzioni stesse (Hoy 1990; Foà et al., 2012). La scuola si costituisce, dunque, come luogo che, definendo e promuovendo una certa cultura organizzativa e un complesso determinato di valori, credenze e aspettative condivise, delinea la propria identità. Esempio di questo approccio sono le *Just Community* di Kohlberg, nelle quali la costruzione condivisa delle regole, intesa come un aspetto indispensabile all'esistenza e al mantenimento di un'organizzazione, risponde ai bisogni di autorealizzazione degli individui che ne fanno parte (Carugati, Selleri 2005; Power, Higgins-D'Alessandro 2008). In quanto condivisa, la norma risulta essere l'esito di una negoziazione che ha coinvolto la comunità, verso la quale il gruppo sociale nutre un senso di obbligazione (Mortari, Mozzoni 2014) e la cui inosservanza è percepita come una violazione relazionale, piuttosto che normativa (Gini 2012). Tale processo implica, dunque, la definizione collettiva di ciò che è legittimo e illegittimo, influenzando, di conseguenza, la percezione di sicurezza da parte dei membri del contesto. Infatti, chiarire ciò che a scuola è accettato e rifiutato significa non solo motivare gli individui nel riconoscersi responsabili di fronte a situazioni di profondo conflitto morale, ma consente di percepirsi al sicuro nel denunciare atteggiamenti e comportamenti riconosciuti collettivamente come contro-normativi e di rispondere attivamente a un insieme di aspettative finalizzate a promuovere il benessere proprio e altrui (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016a; Riekie et al., 2017).

Proprio per tali ragioni, la letteratura mostra che, anche nella definizione della norma, una *conditio sine qua non* è rappresentata da una seconda dimensione,

altrettanto caratterizzante l'AMS: quella relazionale. Infatti, gli studi che si sono occupati di indagare le relazioni interpersonali che contraddistinguono i contesti scolastici sono numerosi e, nello specifico, hanno considerato la relazione esistente tra la figura del dirigente scolastico, degli insegnanti e degli studenti e il contesto educativo che abitano. Se gli studi in merito al dirigente scolastico hanno approfondito il suo ruolo nell'influenzare le linee educativo-didattiche della scuola in cui opera (Fisher, Fraser 1991; Damanik, Aldridge 2017), rispetto alla figura del docente ci si è concentrati in particolare sul costrutto di collegialità, intesa sia come la percezione di avere relazioni positive con i propri colleghi, sia come la disposizione dell'insegnante nel condividere *mission*, obiettivi e pratiche educativo-didattiche (Fisher, Fraser 1991; Cohen et al., 2009). Tuttavia, la maggior attenzione è stata rivolta agli studenti, e a come essi percepiscono l'atmosfera morale che respirano a scuola. Nello specifico, troviamo numerosi studi che si sono occupati di indagare la percezione da parte degli studenti della scuola come comunità e della coesione scolastica, e la correlazione tra esse e una serie di fenomeni, come il bullismo e il cyberbullismo, l'assenteismo scolastico, il *drop-out*, la manifestazione di condotte devianti, aggressive e violente (Høst et al., 1998; Brugman et al., 2003; Boom, Brugman 2005; Gini 2008; Bacchini et al., 2008; Brighi et al., 2012; Foà et al., 2012; Aldridge et al., 2016a; Riekie et al., 2017; Van Der Meulen et al., 2019).

Infine, la letteratura si è occupata di approfondire il nesso esistente tra determinate AMS e le disposizioni personali di dirigenti scolastici, insegnanti e studenti, tanto da poter interpretare l'oggetto di studio come una sorta di volano per lo sviluppo di sé, sia in senso positivo che negativo. In particolare, la ricerca ha dimostrato l'influenza dell'AMS su una serie di costrutti, come la competenza morale e sociale, la responsabilità, l'autoefficacia, l'autoregolazione morale, l'identità etnica e morale, la resilienza e l'apprendimento (Brugman et al., 2003; Loukas, Robinson 2004; Boom, Brugman 2005; Mancini et al., 2006; Beem et al., 2004; Foà et al., 2012; Aldridge et al., 2016b; Damanik, Aldridge 2017; Riekie et al., 2017; Aldridge et al., 2018).

L'analisi della letteratura mette in luce due principali questioni: una prima, inerente all'architettura dell'AMS; una seconda, relativa all'individuazione dello studente come protagonista privilegiato dal campo di ricerca.

Rispetto alla prima questione, emerge come l'AMS si configuri come un costrutto contraddistinto da tre principali centrature: una prima, di stampo più normativo, che pone l'accento su norme e sistemi di significato, e su come essi siano incisivi sul contesto scolastico; una seconda, di natura più relazionale, che si focalizza su come i rapporti che legano dirigenti scolastici, insegnanti e studenti siano influenzati e influenzino il contesto stesso; e una terza, maggiormente legata allo sviluppo dell'individualità, che interpreta l'oggetto di studio come un volano per lo sviluppo di sé. A loro volta, le tre dimensioni mostrano di trovarsi in un rapporto sistemico, dove all'implementarsi di una, si sviluppano, costantemente, le altre.

Relativamente alla seconda questione, ossia quella legata ai protagonisti privilegiati dal campo di ricerca, emerge come la messa a fuoco sia diretta principalmente sugli studenti, a discapito di dirigenti scolastici e insegnanti che rimangono sullo sfondo, nonostante gli studi mostrino come la considerazione dell'AMS nella formazione di tali professionalità sia una questione tutt'altro che da sottostimare (Cohen et al., 2009; Zobbi, 2021a; 2021b).

In accordo con quanto emerso dall'analisi della letteratura, il presente studio nasce con l'obiettivo di:

1. comprendere il costrutto di AMS attraverso la prospettiva dell'insegnante, rispetto alle dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo di sé;
2. comprendere le differenze di atteggiamento che l'insegnante sviluppa rispetto al costrutto di AMS.

## 2. Metodologia

### 2.1 Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 763 soggetti, di cui 224 aspiranti insegnanti (178 F e 46 M), iscritti ai corsi pre-F.I.T. (Formazione Iniziale e Tirocinio) per il conseguimento dei 24 crediti formativi universitari o accademici (da qui in poi PF24) presso le Università di Parma e di Sassari, 397 insegnanti in formazione (313 F e 84 M) iscritti ai corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (da qui in poi CSS Sostegno) presso le Università di Messina e di Parma, e 142 insegnanti in servizio (127 F e 15 M) presso le province di Messina, Reggio Emilia e Parma. Relativamente all'intero campione, l'età media è di 35,6 anni ( $DS = 10,08$ ); il 44% risiede nell'Italia settentrionale, il 6,8% nell'Italia centrale e il 49,1% nell'Italia meridionale; il 59,9% ha già avuto esperienze pregresse di insegnamento, con una media di 7,1 anni ( $DS = 7,3$ ). Rispetto al grado scolastico nel quale i partecipanti hanno insegnato più a lungo, anche se in modo non continuativo, il 25,2% dichiara di essere stato in servizio maggiormente nella scuola secondaria di I grado, il 18% nella scuola secondaria di II grado, il 12,6% nella scuola primaria. Tra le discipline insegnate, il 16,5% appartiene all'area umanistica, il 9% all'area scientifica, il 6,8% a quella linguistica e il 5,6 all'area delle scienze applicate (con le quali si fa riferimento alle discipline di Diritto, Economia, Educazione Motoria, Musica, Tecnologia). Il 12,5% di coloro che dichiarano di avere esperienze pregresse è impiegato nell'attività di sostegno. A coloro che dichiarano di non avere esperienze pregresse, invece, abbiamo domandato quale fosse il grado scolastico ambito per il futuro: il 22,3% desidera lavorare nella scuola secondaria di II grado, il 13,4% nella scuola secondaria di I grado, il 3,4% nella scuola primaria.

### 2.2 Strumenti

Lo studio qui presentato si inserisce entro il PRIN2017 – Programma di Ricerca Scientifica di Rilevante Interesse Nazionale – Curriculum of Moral Education (CME), promosso dalle Università di Urbino, Bologna, Messina e Parma. Il Programma di Ricerca ha l'obiettivo di elaborare un curriculum in merito all'educazione morale, rivolto sia agli insegnanti della scuola secondaria di I grado, sia ai preadolescenti. Entro la progettualità PRIN2017-CME, grazie alla collaborazione tra le Unità di Educazione delle Università di Parma e di Sassari, è stato elaborato il questionario *Che cosa è bene, che cosa è male. La scuola e la sfida dell'educazione morale* che, rivolgendosi agli aspiranti insegnanti, agli insegnanti in formazione e agli insegnanti in servizio, ha inteso indagare: (1) l'atteggiamento del docente rispetto alle dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo di sé caratterizzanti l'AMS; (2) le modalità di pensiero/credenze epistemologiche (King, Kitchen 2004); (3) i valori di riferimento, in termini di posizionamento lungo la dimensione di particolarismo/universalismo (Marradi 2005). Lo strumento ha previsto una fase di sperimentazione e collaudo attraverso due studi pilota, in merito ai quali sono stati presentati e discussi i risultati (cfr. Pintus 2021a; 2021b).

Relativamente all'AMS – unico oggetto di analisi di cui ci occuperemo – essa è stata generalmente indagata per mezzo della percezione, intesa come il processo o il risultato della presa di coscienza di oggetti, relazioni ed eventi tramite i sensi, che consente al soggetto di organizzare gli stimoli ricevuti in una conoscenza significativa e di agire in modo coordinato con essa (Høst et al., 1998; Mancini, Fruggeri 2003). Tuttavia, in conseguenza ai risultati relativi a come la percezione dell'AMS rappresenti un fattore cruciale nell'influenzare l'atteggiamento dell'individuo (Hoy 1990; Loukas, Robinson 2004; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013), il presente studio si costituisce per la sua natura esplorativa in quanto, indagando un campo inedito, si propone di conoscere l'atteggiamento del soggetto – e non la percezione – verso il complesso delle dimensioni normativa, relazionale e di sviluppo di sé, caratterizzanti l'AMS. Nello specifico, con atteggiamento si fa riferimento a una «disposizione comportamentale acquisita» (Tajfel, Fraser 1979, p. 279; Trentin 1991, pp. 4-8) che, configurandosi come un *habitus* potenziale o in via di strutturazione, si contraddistingue per trovarsi in «una fase [di costruzione] ancora fluida e maggiormente modificabile» (Baldacci 2020, pp. 30-31). Collocandosi su un *continuum* valutativo, che oscilla da negativo a positivo, l'atteggiamento consiste in una valutazione relativamente duratura e complessiva di un oggetto, di una persona, di un gruppo o di un problema da parte del soggetto (Cavazza 2005).

A tal proposito è stata elaborata una scala che si compone di 11 item. La prima sub-scala – che per facilità chiameremo *sub-scala NR* – si compone di sei item ed è finalizzata ad esplorare le dimensioni normativa e relazionale; la seconda sub-scala – *sub-scala PD* – composta da cinque item, indaga la professionalità del docente, in seguito alla lettura di una storia-stimolo (King, Kitchener 2004; Pintus 2021a). Nello specifico, quest'ultima narra di un episodio che coinvolge il professor Majorana, insegnante di matematica di una prima in una scuola secondaria di I grado, che, durante un pomeriggio al parco, si imbatte in Giovanni, un alunno della sua scuola – ma non della sua classe – il quale, in stato di profonda difficoltà, gli confessa che un alunno di terza, Filippo, lo perseguita. La scelta di utilizzare la storia-stimolo, per esplorare l'atteggiamento dell'insegnante rispetto all'AMS, nasce dall'impiego che se ne è fatto in letteratura per indagare la postura del soggetto rispetto a questioni moralmente contraddistinte, caratterizzate da un certo grado di incertezza (Høst et al., 1998; King, Kitchener 1994; Bacchini 2011; Pintus 2021a).

Entrambe le sub-scale sono indagate per mezzo di domande chiuse, che richiedono di esprimere il proprio grado di accordo su scale numeriche auto-ancoranti a 10 punti (Kilpatrick, Cantril 1960).

## 2.3 Procedura

La somministrazione è avvenuta online, tramite Microsoft Forms, nel corso dell'anno accademico 2020/2021, presso le Università di Messina, Parma e Sassari e presso le città di Messina, Reggio Emilia e Parma. La compilazione del questionario ha richiesto dai 20 ai 30 minuti di tempo.

## 3. Analisi dei dati

Le analisi statistiche sono state condotte utilizzando SPSS, versione 27.0.

Relativamente alla *sub-scala NR*, è stata condotta un'analisi fattoriale con il me-

todo dei fattori principali (rotazione varimax) sull'intero campione. La misura di adeguatezza del campionamento Kaiser-Meyer-Olkin (0.684) e la sfericità di Bartlett [ $\chi^2(15) = 875.8, p < .000$ ] hanno confermato l'adeguatezza dei dati.

Dall'analisi condotta su tutti i sei item, sono stati estratti due fattori (57% di varianza spiegata): nel primo fattore saturano due item relativi alla dimensione normativa (NR1, NR2) e uno relativo a quella relazionale (NR5); nel secondo fattore saturano due item relativi alla dimensione relazionale (NR3, NR4) e uno relativo a quella normativa (NR6). È stato condotto uno studio di affidabilità che ha rivelato alcune criticità rispetto agli item NR5 e NR6, che sono stati dunque esclusi. In seguito, l'analisi fattoriale condotta sui quattro item ha permesso di estrarre un unico fattore, spiegando complessivamente il 56% della varianza. Lo studio di affidabilità conferma la coerenza interna della *sub-scala NR* ( $\alpha = .733$ ).

	I
NR1: Per definire le regole formali e informali che caratterizzano una scuola è importante discutere con regolarità tra insegnanti	.839
NR3: È importante consolidare le relazioni con i colleghi	.752
NR4: È importante essere un punto di riferimento per i propri studenti	.710
NR2: Per definire queste regole, è importante discutere con regolarità anche con gli studenti	.695

**Tabella 1. Matrice dei componenti**

Relativamente alla *sub-scala PD*, è stata avviata un'analisi dei *cluster* rispetto agli item PD1, PD2, PD3, PD4 e PD5: in un primo momento, è stata applicata la *cluster analysis* di tipo gerarchico; in seguito, è stata applicata la *cluster analysis* di tipo non gerarchico, con lo scopo di esplorare l'andamento dei gruppi che sarebbero emersi dalla prima fase di analisi.

Dalla *cluster analysis* gerarchica, applicata secondo il metodo di Ward, emerge come gli incrementi più sensibili, rilevabili nei due ultimi stadi, segnalino l'opportunità di interrompere il processo di agglomerazione prima dello stadio 761 e ottenere, dunque, una partizione a tre gruppi. Anche il dendrogramma (Figura 1) riporta la medesima ripartizione. Dalla *cluster analysis* di tipo non gerarchico, applicata secondo il metodo delle K-Medie attraverso una partizione a tre gruppi, con lo scopo di minimizzare la varianza entro i *cluster* ma massimizzarla tra essi, emerge la seguente ripartizione: 168 soggetti appartenenti al *cluster* 1, 254 appartenenti al *cluster* 2 e 341 appartenenti al *cluster* 3. L'analisi mette in luce un particolare andamento dei gruppi rispetto agli item PD2 e PD3 (Tabella 2). È in particolare su quest'ultimo aspetto che ci soffermeremo in sede di discussione.

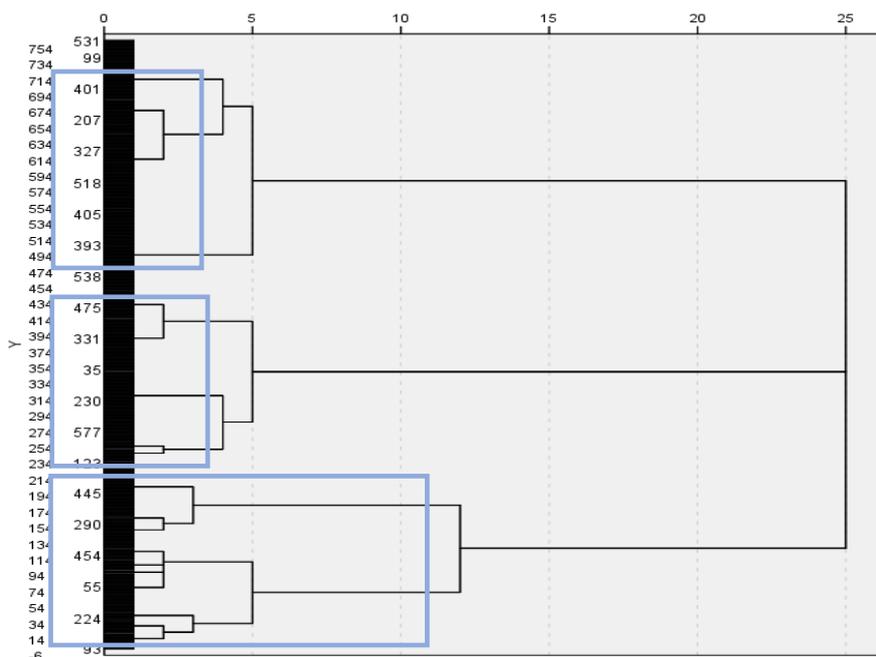


Figura 1. Dendrogramma che utilizza il legame di Ward.  
Combinazione cluster distanza con scala modificata

Item	Cluster		
	1	2	3
PD1: È importante verificare se gli altri insegnanti della scuola sono a conoscenza di questi fatti	8	8	9
PD2: È sufficiente parlarne con i docenti delle classi di Giovanni e Filippo	5	8	2
PD3: È utile parlarne con i propri alunni	4	9	9
PD4: È un dovere dell'insegnante approfondire l'episodio	8	9	10
PD5: L'episodio riportato da Giovanni è un caso di bullismo	9	9	10

Tabella 2. Centri finali dei cluster

#### 4. Discussione

Come anticipato, la discussione si focalizzerà sui dati emersi dall'analisi non gerarchica applicata con il metodo delle K-Medie sulla *sub-scala PD*. Dall'analisi dei dati, emerge una marcata differenza tra l'andamento delle posizioni assunte dai tre *cluster* relativamente al gruppo di item formato da PD1, PD4 e PD5 e quello composto da PD2 e PD3. I partecipanti, infatti, manifestano un elevato grado di accordo nel ritenere che sia importante confrontarsi con i propri colleghi per ve-

rificare se siano a conoscenza di ciò che sta accadendo entro il contesto scolastico (PD1), con punteggi che oscillano dagli 8 ai 9 punti; concordano nel riconoscere come responsabilità dell'insegnante l'approfondire eventi come questo (PD4), con punteggi che si spostano dagli 8 ai 10 punti; infine, convergono nell'identificare la situazione descritta come un episodio di bullismo (PD5), con punteggi tra i 9 e i 10 punti. Tuttavia, il loro posizionamento rispetto ai due item centrali (PD2 e PD3) varia tra i *cluster* in modo significativo.

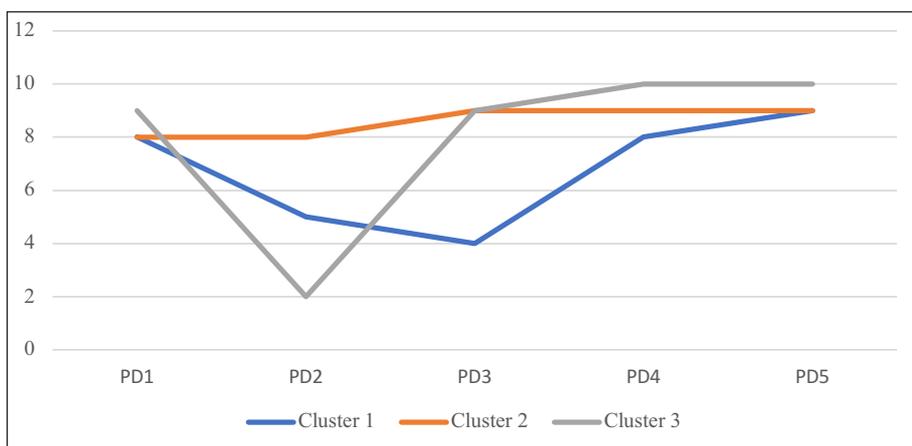


Figura 2. Grafico delle medie dei cluster nella soluzione gerarchica a tre gruppi

Come possiamo vedere dal grafico rappresentato in Figura 2, il *cluster 1* esplicita un buon grado di accordo (8 punti su 10) nel ritenere importante verificare se anche gli altri insegnanti siano a conoscenza di quanto accade a scuola, supportando tale posizione nel ritenere insufficiente (5 punti su 10) il solo confronto con i docenti di riferimento di Giovanni e Filippo. Tuttavia, il *cluster 1* ritiene che non sia necessario coinvolgere attivamente gli alunni della propria classe, che risultano non direttamente coinvolti nell'episodio (4 punti su 10). Tale disposizione fa ipotizzare che coloro che si identificano nella posizione assunta dal *cluster 1* interpretino l'evento accaduto come una questione che, necessariamente, deve essere affrontata dagli adulti-responsabili del contesto educativo ma, esclusivamente, entro i confini del consiglio di classe o del collegio docenti e, dunque, entro spazi educativi di natura più istituzionale. Tale posizionamento ci spinge ad interpretare il *cluster 1* come un gruppo tendenzialmente *istituzionalista*, che propende a riconoscere e a far riferimento a modelli organizzativi gerarchici e che predilige spazi più formali per il confronto educativo-didattico.

Anche il *cluster 2* esprime un chiaro accordo sull'importanza di confrontarsi con i colleghi rispetto agli eventi accaduti (8 punti su 10). Tuttavia, ambiguamente, ritiene che sia sufficiente il confronto diretto con i docenti di riferimento di Giovanni e Filippo (8 punti su 10) e, parallelamente, ritiene utile instaurare un dialogo anche con gli studenti, direttamente o indirettamente coinvolti nel fenomeno che ha interessato la scuola. A nostro avviso, il secondo *cluster* mette in luce una postura *indecisa*, che alterna una prospettiva di confronto sia allargata, a colleghi e studenti, che, contestualmente, ristretta a coloro che direttamente sono risultati implicati.

Infine, relativamente al *cluster 3* emerge una netta contrapposizione tra il ritenere importante avviare un confronto con gli insegnanti della scuola per verificare

se essi siano al corrente dei fatti (9 punti su 10) e il ritenere insufficiente un esclusivo confronto con i docenti di riferimento (2 punti su 10); inoltre, il *cluster* 3 riconosce l'utilità di coinvolgere attivamente anche gli studenti della propria classe non direttamente implicati nell'episodio (9 punti su 10), testimoniando una specifica intenzionalità educativo-formativa nel considerare l'evento accaduto. Tali punteggi ci spingono a intravedere una postura maggiormente *dialogante*, che tende a interpretare gli eventi critici come luoghi per discutere e ri-negoziare significati e pratiche, in un'ottica che guarda ai problemi educativo-sociali come questioni che interrogano – e devono interrogare – adulti e studenti, e che necessitano di approfondimenti sostanziali.

## 5. Conclusioni

Alla luce di ciò che è emerso dall'analisi dei dati raccolti, indagati per mezzo della *cluster analysis* che ci ha permesso di individuare somiglianze e dissimilarità tra i docenti aspiranti, in formazione e in servizio coinvolti nella ricerca, alcune riflessioni, in riferimento al quadro teorico, sono d'obbligo.

Le differenti tendenze rilevabili in ciascun gruppo mettono in luce una serie di disposizioni che, in primo luogo, attribuiscono al docente e alla sua responsabilità educativa un ruolo centrale nell'influenzare l'AMS che si percepisce a scuola. Se è vero che, come dimostrano i numerosi studi empirici, la percezione positiva dell'AMS è determinata da fattori come il dialogo, la costruzione condivisa di significati, le relazioni collaborative e la condivisione di pratiche educativo-didattiche, la postura del docente risulta determinante rispetto agli esiti che può avere ciascun evento critico, che quotidianamente potrebbe interessare il contesto scolastico. Se, infatti, il terzo *cluster* tratta il fenomeno di bullismo come un evento dal quale partire che, seppur negativo, può dar vita a pratiche educativo-didattiche dialoganti e, dunque, generative, in un'ottica comunitaria di collaborazione tra educatori e educandi, il primo *cluster* si contraddistingue per un approccio gerarchico-istituzionalista, che vede nei luoghi formali, abitati dai soli adulti, l'unico spazio di confronto. Il secondo *cluster*, a sua volta, si identifica in una postura indecisa che, di fronte alla complessità della questione morale, appare disorientato (cfr. Robasto, Zobbi 2020): è in accordo con il confronto collettivo, prevedendo di includere gli studenti non direttamente coinvolti, ma, contestualmente, ritiene che rivolgersi ai soli docenti di riferimento sia una prassi sufficiente.

Le piste emerse da questa iniziale esplorazione ci spingono ad individuare alcune questioni da approfondire, come il nesso esistente tra le disposizioni del docente aspirante, in formazione e in servizio rilevate e alcune variabili di sfondo, come il grado scolastico nel quale si presta servizio o si desidererebbe insegnare, gli anni di insegnamento pregressi e la provenienza territoriale, oltre che il genere e l'età. In secondo luogo, ciò che emerge ci spinge ad interrogarci sul ruolo giocato dall'AMS nella formazione dei docenti, interpretando l'oggetto di ricerca come un elemento saliente sia rispetto allo sviluppo della professionalità dell'insegnante, sia rispetto al ruolo che quest'ultimo ha nell'influenzare lo sviluppo di sé dello studente. In particolare, per approfondire questa seconda questione, si prevede l'implementazione di una serie di focus group finalizzati a comprendere i bisogni formativi del docente aspirante, in formazione e in servizio rispetto all'AMS e la sperimentazione di un percorso formativo che, partendo dai bisogni suddetti, promuova la riflessione negli insegnanti in merito all'oggetto di ricerca.

## Riferimenti Bibliografici

- Aldridge, J.M., Ala'i, K.G. & Fraser, B.J. (2016a). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environments Research*, 19(3/4), 1-15.
- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Fozdar, F., Ala'i, K.G., Earnest, J. & Afari E. (2016b). Students' perceptions of school as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26
- Aldridge J.M., McChesney, K. & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21, 153-172.
- Bacchini, D., Di Lucca, M.A., Miranda, M.C., Riello, M. & Affuso, G. (2008). La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici. *Psicologia dell'educazione*, 2, 199-219.
- Bacchini, D. (2011). *Lo sviluppo morale*. Roma: Carocci
- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Beem, A.L., Brugman, D., Høst, K. & Tavecchio, L.W.C. (2004). Students' perception of school moral atmosphere: from moral culture to social competence. A generalizability study. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 171-192.
- Boom, J., & Brugman, D. (2005). Measuring moral development in adolescents. In A.W. Van Haften, T.E. Wren, A.E.J.M. Tellings (Eds.), *Moral sensibilities and education. Vol. 3: The adolescent* (pp. 87-112). Bommel: Concorde.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S. & Genta, M.L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 375-388.
- Brugman, D., Podolskij, A., Heymans, P.G., Boom, J., Karabanova, O. & Idobeava, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: an intervention study. *International Journal of Behavioural Development*, 4, pp. 289-300.
- Carugati, F. & Selleri, P. (2005). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Cavazza, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: Il Mulino.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Damanik, E. & Aldridge, J.M. (2017). Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High Schools. *Journal of School Leadership*, 27, 269-296.
- Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 17-32.
- Foà, C., Brugman, D. & Mancini, T. (2012). School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school. *Journal of Moral Education*, 41, 1-22.
- Gini, G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108, 335-354.
- Gini, G. (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L.W.C. & Beem, L.A. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27(1), 47-70.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultatio*, 1, 149-168.
- Kilpatrick, F. P., & Cantril, H. (1960). Self-anchoring scaling: A measure of individuals' unique reality worlds. *Journal of Individual Psychology*, 16, 158-173.
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.

- Loukas, A. & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209-233.
- Mancini, T. & Fruggeri, L. (2003). Moral atmosphere and aggressive behaviours in secondary school: An Italian validation of the school moral atmosphere questionnaire. *European Journal of School Psychology*, 2(1), 305-329.
- Mancini, T., Fruggeri, L. & Panari, C. (2006). An extension of the school moral atmosphere construct, and its association with aggressive behaviours in secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 209-228.
- Marradi, A. (2005). *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*. Roma: Carrocci.
- Mortari, L. & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Verona: Edizioni Universitarie Cortina.
- Pintus, A. (2021a). Che cosa è bene, che cosa è male: costruzione e collaudo di uno strumento per indagare la competenza etica degli insegnanti. [Relazione a convegno]. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. Convegno Nazionale SIPED* (pp. 1244-1250). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pintus, A. (2021b). Problemi aperti e modalità di pensiero degli insegnanti in formazione e in servizio. [Relazione a convegno]. In P. Lucisano (a cura di), *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD* (pp. 133-140). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Power, F.C. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school. In L.P. Nucci & D. Narvaez (a cura di). *Handbook of Moral and Character Education* (pp.230-247). New York: Routledge.
- Riekie, H., Aldridge, J.M. & Alari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study, *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123.
- Robasto, R., & Zobbi, E. (2020). L'educazione morale a scuola: tra progettualità e soggettività del corpo docente. Un'esplorazione con gli insegnanti in servizio. *RicercaAzione*, 12(1), 129-147.
- Tajfel, H. & Fraser, C. (1979). *Introduzione alla psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, A. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Trentin, R. (a cura di) (1991). *Gli atteggiamenti sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Van Der Meulen, K., Brugman, D., Hoyos, O. & Del Barrio, C. (2019). Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 337-373.
- Zobbi E. (2021a). L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi, *Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16, 123-135.
- Zobbi E. (2021b). Io e l'altro: l'atmosfera morale scolastica come luogo di relazioni e sviluppo di sé. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 249-262.

Democrazia, partecipazione,  
Formazione “sostanziale”

---

Democracy, participation,  
“substantive” training





# Oceani digitali: competenze tecnologiche e strategie didattiche per la cittadinanza attiva

## Digital oceans: technology proficiency and educational strategies for citizenship

---

PhD. Silvestro Malara

Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria – silvestro.malara@unirc.it

---

### ABSTRACT

This work inquires the potential of the digital tool in teaching and the possibilities of gamification for teaching citizenship education in Italian schools. Starting from the Italian law n° 92 of 2019, some limits of teaching in the field of citizenship are focused and strategies and methodologies are analyzed starting from the training of teachers in the development of digital skills, as indicated by the European Recommendations for the optimization of teaching and learning process and for the promotion of the interaction of fully inclusive educational contexts. Furthermore, as a strategy of choice, the suggestion that comes from gamification and the creation of innovative learning environments is highlighted, structured in accordance with internal motivation of the learner, stimulated by the interactive and collaborative modes of the video game and, often, forgotten by traditional teaching.

Il presente lavoro si interroga sulle potenzialità dello strumento digitale in didattica e sulle possibilità della gamification per l'insegnamento della educazione civica nella scuola italiana. A partire dalla legge italiana n°92 del 2019, si mettono a fuoco alcuni limiti della didattica nell'ambito dell'educazione civica e si analizzano strategie e metodologie per la formazione dei docenti nello sviluppo delle competenze digitali, secondo quanto indicato dalle Raccomandazioni europee per l'ottimizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento e per la promozione dell'interazione di contesti educativi pienamente inclusivi. Si mette in luce, inoltre, come strategia d'elezione, il suggerimento che proviene dalla gamification e dalla creazione di ambienti di apprendimento innovativi, strutturata in accordo con la motivazione interna del discente, stimolata dalle modalità interattive e collaborative del videogioco e, spesso, trascurata dalla didattica tradizionale.

### KEYWORDS

Digital proficiency, Gamification, Citizenship education, Mediation, Game. Competenza digitale, Gamification, Educazione civica, Mediazione, Gioco.

## Introduzione

L'articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana sancisce la differenza tra l'espressione astratta della giustizia sociale e la sua determinazione pratica. Il mondo dell'educazione è esso stesso segnato dalla compresenza, come il testo costituzionale, di un approccio alla giustizia che ne riconosce l'esistenza teorica e di un impegno statale che, invece, deve garantirne la sostanza. Il mondo della pedagogia ha fatto i conti con la pandemia e da essa ha imparato l'applicazione quotidiana di un pensiero rivolto al futuro, nei termini di una più grande progettazione educativa, coniugando insieme due delle nature originarie ed epistemiche dell'educazione, l'una, dell'universalità, che mira ad una strutturazione tecnico-pratica dell'agire educativo perché esso sia sempre e maggiormente inclusivo e l'altra, dell'equità, che ha nella formazione etico-politica, la sua più intima missione. L'educatore, come l'uomo responsabile della cosa pubblica, come l'uomo politico orientato al bene comune, non può fare altro, sapendosi imperfetto (Tramma, 2018) che assumere questa sfida e responsabilmente provare ad indicare una nuova via. Con la nuova disposizione di Legge 20/08/2019, n. 92, alle scuole italiane è affidato il carico di questa responsabilità. Attraverso l'educazione civica, alla scuola italiana e ai suoi docenti è consegnata, come scrive Perla (2020), la responsabilità di convertire la formalità del pensiero della giustizia sociale e della democrazia nella sostanzialità della formazione antropologicamente ed universalmente orientata al bene. La scuola prova ad essere segnata di un mondo che è in fluido cambiamento e i cui naturali processi sono sempre maggiormente scardinati e scardinanti.

### 1. L'oceano della educazione civica

Dal 2005 e, a più riprese, fino al 2017, Eurydice, la rete istituzionale che raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l'organizzazione dei sistemi educativi europei, ha indicato tre approcci fondamentali per l'insegnamento e la didattica dell'educazione civica: uno *cross-curricolare*, per il quale ogni obiettivo è trasversale nel curriculum, sotto la responsabilità di ogni insegnante; uno *integrato in altre discipline*, per il quale l'insegnamento, come anche gli obiettivi o i risultati di apprendimento, sono ricompresi spesso in ambiti disciplinari più ampi, quasi sempre afferenti all'area umanistica o alle scienze sociali; e un terzo, come *materia a sé stante*, che, con l'obiettivo principale di configurarsi nei contenuti curriculari orientati alla cittadinanza, si delinea come una disciplina a sé (Eurydice, 2017). Tali approcci non appaiono solo nei rapporti dell'Istituto italiano, ma sono individuati anche dal Consiglio d'Europa (2018) e dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Schulz et al., 2016).

Non ci sono evidenze scientifiche che possano dimostrare la validità di un approccio rispetto ad altri. Quello che, invece, appare chiaro è che un insegnamento che si propone come obiettivo importante quello di sensibilizzare alla cittadinanza e alla democrazia, non possa essere impartito da punti di vista unici e totalizzanti, ma, debba essere realizzato proprio a partire da un setting didattico che garantisca la democraticità delle pratiche didattiche, che si configurano, fuori dall'essere semplicemente orientate alla dinamica insegnamento-apprendimento, come vere esperienze partecipate. Tra le onde del grande oceano dell'educazione civica, alcuni paesi dell'Europa hanno nuotato in direzioni molto diverse; in Italia, le rotte sono state orientate dalla legge 92/2019 e dalle relative Linee guida. Se da

un lato, queste indicazioni tracciano la traiettoria da percorrere, dall'altro lasciano aperti vortici e deviazioni. L'insegnamento dell'educazione civica, nel testo stesso della Legge, appare come trasversale. Nelle linee guida, sono indicati, inoltre, rapporti con le altre discipline curriculari e si invita anche ad evitare una nociva sovrapposizione dei contenuti. Non solo. È previsto anche un monte ore, fissato in 33 annue, affidato ad ogni insegnante del consiglio di classe, uno dei quali individuato come coordinatore. Sebbene le Linee suggeriscano un impianto integrato, è previsto anche che l'educazione civica possa inserirsi, in talune situazioni, proprio come un insegnamento a sé stante.

Non solo indeterminazione di tipo logistico: ai docenti derivano anche problemi legati alla progettazione ed incertezze di natura metodologica. L'educazione civica emerge con tutto il portato della rivoluzione sociale e culturale, ma occorre maturare, in seno all'autonomia scolastica e dell'insegnamento, delle scelte precise che non ne sminuiscano lo stesso straordinario carattere. In altri termini, occorre che si definiscano, a partire dalle *Raccomandazioni* del Parlamento e del Consiglio europeo del 2006 e del 2018, buone pratiche didattiche per lo sviluppo e la promozione di competenza in materia di cittadinanza.

## **2. La progettazione didattica al servizio della competenza: imparare a nuotare**

Comprendere didatticamente la competenza in materia di cittadinanza e comprenderla all'interno della vita delle scuole italiane, ancora piegate dall'esperienza pandemica, è una grande sfida. Si schiudono una serie di problemi di non facile risoluzione in ordine agli ambiti più disparati della didattica scolastica, sui quali occorre riflettere per tentare nuovi modelli didattici e scolastici, non strutturati, a partire dalle impostazioni tradizionali, e strutturanti esperienze di insegnamento ed apprendimento autentiche e comunità scolastiche adeguatamente differenziate, ed aperte alla diffusione e alla retta fruizione delle tecnologie digitali. Fuori dalla falsa credenza che l'apporto tecnologico sia esso stesso vantaggioso tra i banchi di ogni ordine e grado della scuola italiana, e, soprattutto, che valga il semplice inserimento del dispositivo digitale tra le pagine dei libri per rendere l'insegnamento e l'apprendimento legittimamente *competenti*, è necessario rinnovare il curriculum dell'educazione, della scuola, dei docenti e di tutti i formatori, attraverso una tensione specifica alle abilità di pensiero critiche e di cittadinanza, per come si sono evolute nel mondo digitale.

Ogni buona pratica non può non qualificarsi come buona pratica per la società digitale: in questa emergenza, il quadro DigCompEdu fornisce un framework di orientamento che consenta a tutti i docenti di verificare il proprio livello di competenza digitale pedagogicamente intesa e di svilupparla ulteriormente. Attraverso il lavoro del Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione europea, il modello si pone come un segnavia per lo sviluppo delle politiche educative; come una cornice concettuale per consentire ai diversi attori del mondo educativo di posizionarsi nel mondo digitale, di venire a contatto con strumenti concreti e adatti e aumentarne l'uso nella direzione di una creatività tecnologica; come una lingua comune perché tutti possano discutere e, infine, come una bussola per rendere interstatalmente valido l'approccio, gli strumenti e i quadri di riferimento del settore. Lo sfondo del framework è l'adeguamento delle professionalità educative dentro il panorama europeo. In Italia, soprattutto, queste professionalità appaiono come disposte ed interessate alla formazione, ma non ancora formate (Baldacci, 2020). Bisogna volgere lo sguardo formativo al rischio che approcci sterili e tecnicistici da parte dei docenti, attraverso l'introduzione delle ICT nella

didattica (Agrati, 2017), possano andare nella direzione opposta a quella indicata da DigCompEdu.

Occorre comprendere come la progettazione didattica attraverso l'uso delle tecnologie (Laurillard, 2012) debba essere considerata come la strada possibile per supportare l'azione didattica dei docenti, per collegare insieme e reificare (Rossi, 2014) i livelli macro e micro della progettazione stessa (Perla, Riva, 2011) mettendo insieme l'intenzionalità del docente, l'interesse del discente e la direzionalità, per il nostro esame, di un processo di apprendimento che si qualifichi fondatamente come motivazione, orientamento e partecipazione per lo studente-cittadino. In generale, la progettazione didattica mediata dalla tecnologia, ha la funzione di fornire uno scaffolding ai docenti di essere una bussola d'orientamento per gli studenti. Come sostengono Giaconi e Rossi (2014) la progettazione ha come punti fondamentali le attività dei docenti, che si strutturano su più livelli, connesse tra loro e, tuttavia, ciascuna autonomamente: questo rende difficile pensare unicamente ad un artefatto tecnologico che risponda ai tre vertici del triangolo didattico, insegnamento, apprendimento, metodo e che, nella garanzia di una agentività creativa, sia semplificante per i docenti e orientante per gli studenti. Ancora Rossi (2014) suggerisce che la progettazione tramite artefatti digitali rappresenti un ponte fondamentale per la ricorsività delle fasi dell'agire didattico, (progettazione, azione, documentazione), ma è importante sottolineare, come Laurillard sostiene, che questi artefatti sono stati finora importati da altri settori, un esempio tra tutti *Power Point*, e che una vera rivoluzione possa avvenire quando i docenti, in collaborazione con gli esperti informatici, siano capaci di realizzare consapevolmente strumenti tecnologici pensati per la didattica. Per questo cambiamento è emergente che l'intero corpo educativo (Massa, 2004) prenda consapevolezza e conformi la propria competenza digitale, come esigenza per l'educazione del cittadino del mondo 3.0.

Quali competenze devono essere richieste al docente perché sia efficacemente educatore nell'era digitale? Si prenda in considerazione, a questo proposito, la concettualizzazione proposta da Damiano (2013), nella quale il processo di mediazione è riarticolato in quello di didattizzazione e di formazione, nei due relativi sistemi di interazione strumenti-allievo-sapere e di strumenti-insegnante-sapere. Questa semplificazione rende chiaro il cambiamento di ruolo dell'insegnante, il quale interviene nella relazione allievo-sapere in maniera indiretta, attraverso la predisposizione, la gestione e la valutazione degli artefatti e delle regole del loro uso. Sono dunque gli artefatti, da intendere come strumenti mediatori, ad intrattenere la relazione diretta con il soggetto che apprende. Le competenze che il docente deve padroneggiare hanno a che fare con i processi della mediazione: sono competenze che specializzano il docente nell'uso consapevole degli artefatti tecnologici. A questo proposito, l'ultima versione di DigComp, arricchisce i livelli di competenza, portandoli dai tre iniziali, -base, intermedio, avanzato- a otto, nella versione 2.1, motivando la moltiplicazione dei livelli attraverso l'importanza del supporto dei materiali per l'apprendimento, l'insegnamento e la progettazione di strumenti utili alla valutazione della competenza dei cittadini, per il mondo del lavoro, per lo sviluppo personale e per l'inclusione sociale. Gli otto livelli si configurano essenzialmente a partire dalla complessità dei compiti per ciascuna delle 21 competenze individuate e descritte dal framework, per l'autonomia nella padronanza, nella gestione e nella valutazione del proprio agire digitale e per le aree in cui queste competenze devono essere aggiornate e potenziate.

Nella cornice europea è presente, sullo sfondo teorico, una metafora: imparare a nuotare nell'oceano digitale. Per non affogare in questo oceano, bisogna avere

braccia forti, una buona tecnica di nuoto che siano pronti all'uso per portare in salvo sé stessi e gli altri. Ai nostri fini, la cornice europea mette anche a fuoco i domini cognitivi degli otto livelli. Come il buon nuotatore sa usare stili diversi, strumenti adatti e tecniche di respirazione differenti, alla stessa maniera l'insegnante competente, secondo i parametri del Digcomp, non è solo cosciente dello strumento tecnologico (livello base), né, in una visione eminentemente produttiva della formazione alla cittadinanza digitale, si ferma alla comprensione (livello intermedio) e alla applicazione e alla valutazione (livello avanzato), ma, nuotando sempre più in *affordance* (Rossi, 2011) con la complessità del reale, individua le integrazioni possibili tra la pratica professionale e una processualità formativa, arrivando alla creazione (livello altamente specializzato) di contenuti, di volta in volta, adatti, differenziati e personalizzati (Calvani, 2001), al servizio della cittadinanza. Nuotare nell'oceano digitale, continuando la metafora, non è tentare di non affogare. Nuotare è costruire ponti generazionali (Perla, Riva, 2016).

### 3. Gamification: uno stile di nuoto

La gamification rappresenta un tuffo nell'oceano digitale. Il trampolino è molto alto poiché è sempre in agguato il pericolo di non cogliere il portato creativo del gioco (Bertolini, 2021) e del videogioco (Gee, 2007) e finire nella piscina dell'edutainment e dei serious games, nello spazio di coloro che guardano al videogioco come ad una sistema per produrre facilmente e senza fatica apprendimento o, alternativamente, di coloro che guardano alla predisposizione di ambienti d'apprendimento improntati al videogioco, ma non disposti al divertimento. Dagli studi di Patricia Greenfield (1984) su Pac-man e sulla possibile valenza educativa da ricercare nel miglioramento della coordinazione oculo-motoria; nello sviluppo della capacità di problem solving necessaria a superare i vari ostacoli; nella stimolazione di elaborazioni parallele di più informazioni, fino alle sollecitazioni di abilità di strategia e di controllo, in situazioni di gioco mutevoli, sono passati diversi anni e si sono evidenziate due prospettive ben precise nel rapporto tra gioco e processo di insegnamento-apprendimento: una che ne considera i potenziali pericoli e una, la Gamification (Kapp, 2012), che ne rintraccia e ne sottolinea i vantaggi. Tale approccio non si interessa di comprendere e valutare i videogiochi e gli effetti positivi o negativi che ne derivino, né di sviluppare videogiochi con finalità educative o specificatamente didattiche. Con lo studio dei processi interni ed esterni al gioco e dei domini semiotici sottesi (Gee, 2007) all'attività ludica tradizionale e virtuale la gamification si interroga sulla capacità attrattiva e sulla pervasività dei videogiochi in tutta la popolazione, non solo in quella giovanile, proponendosi di individuare le componenti di questo interesse al fine di trasporli in altri ambiti della vita reale. Lo scopo dichiarato della gamification è facilitare e rendere attivo l'*engagement* (coinvolgimento) del videogioco per modificare comportamenti, atteggiamenti ed attitudini (Petrucci, 2015) nella vita reale. Si può desumere, quindi, che una strategia di gamification è vincente solo se incide in maniera significativa sulle abitudini e sulle performance comportamentali dei destinatari. La gamification, analizzata in campo pedagogico ha un doppio cammino, prima decostruttivo dell'agire educativo e didattico, verticale e prescrittivo, e, poi, costruttivo di nuovi ambienti educativi, nei quali i trigger siano definiti a partire proprio dalle motivazioni intrinseche interne dei protagonisti e, nei quali, i *nudge* (da tradurre come stimoli) diventino elementi dell'architettura didattica contribuendo alla definizione di azioni e, di conseguenza, alla determinazione di scelte, senza che queste entrino in conflitto con gli incentivi economici, esaminati anche

dalla neurodidattica (Rivoltella, 2011). La gamification entra dunque a pieno titolo in quella disamina dei nuovi ambienti di apprendimento che, anche attraverso la tecnologia, devono essere ridefiniti, modificati e capovolti, con l'acronimo FLIP, secondo nuovi ambiti dell'approccio pedagogico: flexible environment, learning culture, intentional content, professional education (Castoldi, 2017).

La creazione di ambienti flessibili, nella fenomenologia della distanza (Moore, 2005), specifica la possibilità di una prossimità non fisica, che riduce la distanza, attraverso il dialogo e la comunicazione educativa autenticamente competente, nelle maglie della filigrana dei nuovi media e delle tecnologie educative e non media solo il linguaggio e il contenuto, ma anche la stessa prensione degli interlocutori (Margiotta, 2012). L'ambiente, arricchito da un giusto mezzo tecnologico e da una validata progettazione didattica dentro una cultura d'apprendimento orientata alla attitudine personale dello studente, diventa un luogo in cui lo studente è attore principale della costruzione della conoscenza e cittadino della learning society (Alessandrini, 2002), in cui ad ogni singolo, come ad ogni sistema di formazione è affidata la responsabilità dello sviluppo umano. L'intenzionalità formativa del docente diventa la garanzia di questa società: ogni docente cede non solo il tempo e i materiali, ma usa metodologie, strategie e tecnologie che attivano, di volta in volta, in maniera diversa, livelli di apprendimento individualizzati e personalizzati e raffigurano sempre più variegati e multiformi. La competenza professionale, infine, pur delineando un ruolo meno centrale dell'insegnante rispetto al cattedratico, rappresenta il fattore decisivo perché il nuovo orientamento della prassi pedagogica, nell'ambito della media education (Baldacci, 2020) possa essere veramente efficace.

#### 4. Videogiochi e salvagenti

Il videogioco rappresenta, in quest'ottica, un mediatore importante tra l'esperienza ludica fruita sullo schermo dello smartphone, senza vincoli spaziotemporali, e l'esperienza della vita reale, scolastica e lavorativa. Il videogioco è – quando si pone fuori dagli intendimenti dell'eduentertainment – un salvagente per migliorare le competenze professionali dei docenti e dei formatori. McGonigal (2011) parla, a questo proposito, di correzione della realtà attraverso la trasposizione nella vita reale delle dinamiche del gioco, evidenziando come questo transfert migliori, tra le altre cose, le dinamiche conflittuali interpersonali. Malone e Lepper (1987) hanno, inoltre, focalizzato l'attenzione sul potenziale motivazionale, non solo estrinseco ma su una forma doppia di motivazione intrinseca, individuale e sociale, che ha una importante valenza. Nel videogioco, la motivazione intrinseca individuale è il piacere stesso di giocare, la curiosità e la fantasia, ma, ciò che è più importante, è che, dal punto di vista sociale, si mettono a fuoco nozioni di cooperazione, competizione e riconoscimento dell'altro. Gli studi della gamification invitano a riflettere sulla possibile trasposizione del mondo del videogioco al mondo della scuola. Basti pensare agli obiettivi prossimali, legati ai vari livelli, di difficoltà crescente dei videogiochi. Un gioco smetterebbe presto di essere interessante se avesse delle sfide troppo complesse o troppo facili da portare a termine. Inoltre, il videogioco, come ogni autentico atto educativo che possa dirsi efficace, ha sempre il grande possibile insegnamento della sconfitta e della perdita, ma soprattutto ha sempre la possibilità di riprovare, ripartire, correggere l'errore senza che il gameover sia definitivo e, di conseguenza, possa indurre ad atteggiamenti di difesa o chiusura (Gee, 2007). C'è di più. Nel videogioco, come si è detto, sono stimulate anche delle motivazioni personali. C'è da chiedersi se, tra

i banchi di scuola, non possa funzionare esattamente come per le grammatiche dei videogiochi indicate da Gee; se ogni disciplina non possa essere considerata come un dominio semiotico preciso, con una propria struttura, un proprio linguaggio, proprie regole, propri punteggi. Le domande di Gee e molte altre che ne potrebbero derivare circa il posizionamento della motivazione personale all'interno dei tradizionali andamenti di insegnamento-apprendimento evidenziano una spaccatura importante tra il modo, ancora in auge nella scuola italiana, di un apprendimento formale calato dall'alto, e il modo dell'apprendimento informale, nel quale la motivazione interna rimane il motore principale. Questa spaccatura racconta essenzialmente il mancato desiderio della scoperta, nella cattiva economicità del passare l'anno, del fare il compito per il timore di una valutazione e, in generale, di un processo di insegnamento che si muove sempre tra contenuti astratti e mondi decontestualizzati (Rivoltella, 2013).

Il mondo del videogioco mette a disposizione dell'insegnante l'occasione di un apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991), anche se virtualmente. Trasporre le dinamiche del videogioco nella didattica permette alla comunità come classe di fare esperienza di apprendimento in un contesto e attraverso lo stesso contesto (Rivoltella, 2015) in cui l'esperienza stessa avviene. Intendere al modo della gamification la didattica permette di porre lo studente in maniera attiva e operativa di fronte ad un problema, di rovesciare il ruolo dell'insegnante e della lezione stessa e di porre in atto compiti sfidanti che stimolino la metacognizione e abbiano nella motivazione personale il principale motore d'azione. L'agire didattico che riesce a situare, con la creatività potenziata del videogioco, le discipline tradizionalmente più teoriche, attiva processi di co-apprendimento dei contenuti e instaura una comunità d'azione che condivide le stesse regole, che decide insieme le strategie e riflette sui risultati ottenuti, una società – classe, in cui l'altro non è il lupo, ma si sostanzia come *socius* (Gentile, 2014) che si educa esperienzialmente come cittadino.

## 5. Conclusioni

Da questa veloce disamina, il mondo dell'educazione si trova dinnanzi ad un confronto inevitabile su alcuni problemi che le ICT, i nuovi media e, nondimeno, l'esperienza pandemica hanno amplificato: la rielaborazione del concetto di cittadino. Da un lato, l'emergenza di coniugare insieme l'idea tradizionale della cittadinanza, come quella di abitare un luogo fisico, un paese, una città, una nazione, e la cittadinanza dell'infosfera (Floridi, 2017), ovvero la cittadinanza digitale; dall'altra le nuove modalità di co-appartenenza alla complessità di un reale veramente democratico, perché educato. Due sfide la cui perdita è assolutamente da evitare e la cui vittoria passa per un'unica strada percorsa dai docenti che riescono a modificare, rendere flessibili, adattive e situate le loro strategie e i loro stili di insegnamento, a partire, come si è detto, da una progettazione che getti autenticamente in avanti le possibilità di ogni individuo.

La pervasività dei media digitali ha modificato il linguaggio, dando nuova forma alla relazione tra le immagini, i loro significati e i loro significanti (Bonaiuti et al. 2017). L'intromissione massiccia nella vita reale dei media ha mutato anche la natura della relazione tra insegnante e discente, anche nella sua situazionalità. Occorre rimaneggiare il senso appartenenza, di realtà, di contesto, poiché anche questi sensi subiscono la metamorfosi digitale; è necessario ripartire sulla strada indicata con lo sguardo su una realtà che risponda al costruito stesso di on-life, che, sincreticamente, indica la coesistenza, indubitabile, di una esistenza qualificata insieme come reale e come realmente virtuale. Di più la disponibilità massima e

assoluta dei media ha tramutato la costruzione stessa della conoscenza, ormai in quasi esclusiva relazione tra dispositivi e processi informatizzati (Limone, 2012) e sempre più spesso oblia della natura veramente biologica del processo di apprendimento (Maturana, Varela 1999; Berthoz, 2011). La cittadinanza digitale si offre alla scuola come nuova immagine, come una nuova etica a cui fare appello, un'etica con nuovi contorni (Rivoltella, 2015), meno netti e più duttili, forse più universali.

Tuttavia, la nuova Via indispensabile, così l'ha definita Morin (2020), indica l'urgenza di una trasformazione – politica-economica-ecologica-sociale – per un nuovo umanesimo integrale (Maritain, 2002); una trasformazione che non riguarda più l'uomo come essere singolo e non riguarda neanche più l'uomo che vive in semplici comunità, siano esse politiche, scolastiche o di altro genere. L'Homo complexus (Morin, 2020) riconosce il bisogno di apprendere una nuova forma di co-esistenza e di co-appartenenza., Allargare lo spettro dell'azione educativa, che non può più compiersi tra le aule e che non si può più dirigere solo a stretti rapporti di comunità nei classici contesti, ma deve ibridarsi, continuamente e nuovamente, con l'ambiente digitale e la sincrasi dell'on-life (Floridi, 2017). L'azione educativa ha la responsabilità di abitare la rete come nuovo spazio generativo e di doverla abitare con la costruzione di nodi di interscambio, interazione e auto-poiesi; deve riorganizzare il suo accoppiamento strutturale con ambienti diversificati e dalla matericità (Massa, 2004) sempre più sfumata per innescare una dinamica educativa rinnovata, libera e democratica.

L'educazione è, da sempre, l'esperienza che migliora la condizione umana; un fatto eminentemente culturale che cresce con l'uomo mentre lo fa crescere e che interroga oggi l'Homo complexus come l'uomo che ha piena competenza civica. In questa direzione, si muovono le policies internazionali, mettendo in luce come la formazione dell'uomo complesso sia sempre e continuamente interdisciplinare; debba necessariamente prevedere l'interazione tra contesti (Perla, Agrati, Vinci, 2020) e comunità, anche sovrapponibili, per nuotare insieme in una full immersion di opportunità di democrazia, di valorizzazione delle diversità e di contemporanea promozione delle singole identità (UNESCO, 2015).

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., (2002). *Pedagogia e Formazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Agrati L. (2017). La competenza progettuale dell'insegnante. Analisi dei project work. In P. Magnoler, Achille L. Notti, L. Perla, *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, pp. 779-792.
- Baldacci, M., Nigris E., Riva M. G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori Bruno.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice edizioni.
- Bertolini P., Caronia L. (2016). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani A. (2001). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>.

- DigiComp 2.1. (2017), *Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*. [https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository\\_files/digcomp2-1\\_ita.pdf](https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf)
- Eurydice (2017), *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*, Bruxelles, Eurydice.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Gee J.P. (2007). *Whatvideogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Gentile, G. (2014). *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica*. Firenze: Le Lettere.
- Greenfield P. M. (1984). *Mind and Media: The Effects of Television, Video Games, and Computers*. Harvard University Press.
- Kapp K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer & Co.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: FrancoAngeli.
- LEGGE 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Disponibile al link: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2019/08/21/195/sg/pdf>
- Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Malone, T.W., Lepper, M.R., (1987). *Rendere l'apprendimento divertente: una tassonomia delle motivazioni intrinseche per l'apprendimento*. In RE Snow & MJ Farr (a cura di), *Appetite, learning, and instruction volume 3: Analisi dei processi conativi e affettivi* (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McGonigal, J. (2011). *La realtà in gioco. Perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*. Milano: Apogeo.
- Maritain J. (2002). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.
- Maturana, H. R., Varela F.J (1999). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti libri.
- Massa R. (2004). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MIUR (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica disponibile on line in: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee\\_guida\\_educazione\\_civica\\_dopoC-SPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoC-SPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306)*
- Perla L. (2020). *L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e "prove tecniche" di curricolo*. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, 222-238.
- Perla, L., Agrati, L.S., & Vinci, V. (2020). *Vertical curriculum design and evaluation of citizenship skills*. In D. Andron et al. (Eds.). *Education beyond the crisis. New skills, children's right and Teaching Context* (pp. 48-65). Sense/Brill.
- Perla, L., Riva, M.G. (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Petruzzi V. (2015). *Il potere della gamification. Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*. Milano: FrancoAngeli.
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* al link <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/>
- Rivoltella P. C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P.G., Giaconi, C. (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto. Propit, eas, flipped classroom*. Milano: FrancoAngeli.
- Schulz W. et alii (2016a). *IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework*. New York: Springer Nature.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.



# Play the Tale. Educare alla lettura nell'era digitale attraverso la narrazione e il gioco

## Play the Tale. Educating reading in the digital era through storytelling and play

---

Michela Baldini

PhD Università degli Studi di Firenze – michela.baldini@unifi.it

---

### ABSTRACT

The contribution aims to reflect on the importance and, above all, on the future of reading education in the digital age. The entry into the world of reading is a kind of birth because it requires an educational relationship, encouraging, facilitating, and able to promote the growth and maturation of boys and girls as autonomous readers, competent, critical, and passionate. For this reason, we will try to outline a possible path of reading education through the use of storytelling and, in particular, of reading aloud and playful activities, in the belief that the pleasure of listening to a story and the joy of playing can find meeting points that accompany children on a path of growth that does not necessarily have to pass through an exclusionary choice, but that allows us to offer children of pre-school and school-age a way that is as complete as possible and inclusive of the many playful and educational realities.

Il contributo intende riflettere sull'importanza e, soprattutto, sul futuro dell'educazione alla lettura nell'era digitale. L'ingresso nel mondo della lettura è una sorta di nascita in quanto necessita di una relazione educativa, incoraggiante, facilitante, in grado di favorire il percorso di crescita e maturazione dei bambini e delle bambine come lettori autonomi, competenti, critici ma, soprattutto appassionati. Per questo motivo si cercherà di tracciare un possibile percorso di educazione alla lettura attraverso l'utilizzo della narrazione e, in particolare, della lettura ad alta voce e dell'attività ludica, nella convinzione che il piacere di ascoltare una storia e il piacere di giocare possano trovare punti di incontro che accompagnino i bambini in un percorso di crescita che non debba necessariamente passare attraverso una scelta escludente, ma che consenta di offrire ai bambini in età prescolare e scolare un percorso che sia il più possibile completo e comprensivo delle molteplici realtà ludiche e formative.

### KEYWORDS

Children's Literature; Storytelling; Play; Digital Era; Complexity.  
Letteratura per l'Infanzia, Narrazione, Gioco, Era Digitale, Complessità.

## 1. Lettura e gioco: un legame possibile

La letteratura dedicata all'infanzia si è sempre trovata a confrontarsi con diverse sfide. Tra queste, una delle più pressanti, soprattutto all'alba del terzo millennio, è quella di creare un rapporto privilegiato con i piccoli lettori. Questi ultimi, infatti, non nascono tali: vi è l'esigenza "di creare tra bambini e libri una relazione di 'necessità'" (Valentino Merletti 2010, p. 112) che non nasce spontanea, né sorge automatica e naturale, ma che necessita essere costruita nel tempo. Il bisogno di libri, oggetti fino ad oggi considerati simboli culturali per eccellenza, non è un bisogno connotato all'uomo, che, infatti, non è nato per leggere (Nobile 2010, p. 90). I libri possono, tuttavia, rispondere a quel bisogno, "antropologicamente fondato" (Levorato 2000, p. 7) e innato che, come le pitture rupestri testimoniano, è insito nell'uomo sin dall'alba dei tempi: il bisogno di comunicare con il prossimo, di tramandare le proprie storie. La narrazione, infatti, "costituisce una risposta ad un bisogno fondamentale dell'essere umano: il bisogno di basare le proprie interazioni con la realtà, sia quella fisica sia quella sociale, sulla regolarità degli eventi, sulla prevedibilità, sulla coerenza, sul significato". Secondo Bruner "la forma tipica di strutturazione dell'esperienza è narrativa" (Bruner 1992, p. 65), la mente umana opera costantemente alla ricerca di un significato nella realtà percepita attraverso un processo che si basa "su una particolare modalità di funzionamento di pensiero, che è il pensiero narrativo" (p. 40). Questo tipo particolare di pensiero risulta, dunque, "la modalità cognitiva attraverso la quale le persone strutturano l'esperienza e gli scambi col mondo sociale" (p.41) e si basa su un'innata e fondamentale capacità umana, quella narrativa, che è universale e capace di travalicare confini e linguaggi (ne è un fulgido esempio, in tempi più recenti, la narrativa per immagini del cinema muto, così come il successo editoriale riscontrato dai *silentbook*, che trovano, nel linguaggio per immagini in sequenza, la risposta definitiva al mito di Babele). Il pensiero narrativo risulta, infatti, "da una tendenza universale a trasmettere agli altri la propria esperienza della realtà, a comunicare i significati che cogliamo in essa" (Levorato 2000, p. 43). È chiaro che la capacità narrativa segue un percorso di sviluppo che è parallelo a quello del linguaggio e, se è vero che "la struttura narrativa è [...] insita nella prassi dell'interazione sociale, prima di trovare espressione linguistica" (1992, p. 81) per cui, secondo Bruner, è "la spinta o una motivazione interna a organizzare l'esperienza in forma narrativa (che sta alla base dell'acquisizione del linguaggio)" (Levorato 2000, p. 50), è altrettanto vero che la capacità di produrre e di utilizzare narrazioni si evolve e si affina nella competenza narrativa con la progressiva acquisizione e padronanza del codice linguistico.

Vi è inoltre una correlazione profonda fra la capacità narrativa ed il gioco, un legame costante che, seppur presente principalmente nell'infanzia, si mantiene attivo in tutte le età. È innegabile, tuttavia, che sia l'infanzia 'l'età dell'oro' del gioco simbolico, nel quale "ogni gioco è narrazione" (Nesti 2012, p. 63), e ogni narrazione si fa gioco. Ma se è vero che ogni narrazione è interpretabile come un gioco si può altresì affermare ogni libro racchiude, in sé, quel 'gioco della narrazione' (Bellatalla, Bettini 2010) che si può qualificare sia come ascolto, sia come lettura autonoma di un libro, e che si propone come "gioco di costruzione di viaggi avventurosi in spazi e tempi incontaminati rispetto a quelli abituali; è un gioco perché [...] si fonda sul principio del 'come se'", ma è un gioco capace anche di "trasformare l'ascolto o la lettura in interpretazione e, perciò, in ri-creazione di quanto si è ascoltato o letto" (Bellatalla, Bettini 2010, pp. 84-86).

La narrazione si propone, infatti, sia nella forma di lettura scelta o di ascolto offerto, gratuito e disinteressato, come un'attività libera, che non può essere im-

posta, ma solamente scelta e accolta. Si tratta, inoltre, di un'attività fittizia la cui cifra caratteristica è proprio quella della finzione, un potente e magnifico meccanismo mentale capace di trasportare il lettore/ascoltatore oltre il reale, per trovarsi catapultato nella dimensione del possibile attraverso la forza propulsiva dell'immaginazione e della fantasia. Gioco e narrazione condividono l'"invenzione di situazioni, contesti, fatti e relazioni. Gli scenari che essi disegnano non sono [...] reali, perché non sono veri, tangibili, oggettivi; ma non sono ingannevoli, perché il meccanismo ideativo che li genera è dichiarato e noto: il gioco e, al pari, la narrazione, sono consapevoli in chi li pratica e in chi ne fruisce, sempre" (Bellatalla, Bettini 2010, p. 84). La narrazione, inoltre, condivide con il gioco una caratteristica di inutilità immediata, come la definirebbe Caillois (1981), essa è infatti un'attività di per sé improduttiva che viene praticata al solo scopo ricreativo, per il piacere della lettura o dell'ascolto, e che tuttavia contiene, al pari del gioco, un'implicita fruizione educativa nella possibilità data ad ogni persona che gioca e che legge o ascolta di formarsi e di diventare un soggetto "non solo capace di leggere e interpretare la realtà che lo circonda ma capace di riflettere, di non omologarsi, di fare proprie scelte, di esercitare il pensiero divergente" (Nesti 2012, p. 64).

Questa connessione tra gioco e narrazione consente di avanzare ipotesi circa la realizzazione di un percorso di educazione alla lettura che, sfruttando la duttilità e le potenzialità del gioco e della narrazione, può essere trasposto, con i dovuti adattamenti, in qualsiasi contesto educativo, sia esso formale o informale, da parte di tutte le agenzie educative e formative (Federighi 1996, Cambi 2007, Cambi 2012).

Tale percorso di educazione alla lettura attraverso il gioco presuppone alla propria base quello che Gianfranco Staccioli definisce un "atteggiamento ludico" (2008, p. 21), atteggiamento che nasce dalla "fiducia 'pedagogica' nel valore del gioco" affiancata, naturalmente, dalla fiducia 'pedagogica' nel valore della lettura.

## **2. Lettura ad alta voce e lettura autonoma: un legame imprescindibile**

Uno degli strumenti più efficaci a disposizione dell'adulto che desidera percorrere questo genere di cammino educativo è la lettura ad alta voce, che si configura come una delle più importanti e versatili modalità con cui è possibile interagire con i bambini: la narrazione, infatti, prima ancora di declinarsi nella sua impostazione testuale, nasce come racconto.

Sotto questo aspetto il racconto e la lettura ad alta voce, pur ricollegandosi a due attività distinte e aventi caratteristiche ben definite, non si pongono tuttavia in antitesi l'una con l'altra, ma possono coesistere nella prospettiva di un'offerta ricca e diversificata di incontri con la narrazione e con la lingua orale e scritta. Racconto e lettura ad alta voce, sicuramente, "creano un contesto diverso in cui si situa l'esperienza del bambino: più vicina alla fruizione teatrale in un caso, più squisitamente narrativa nell'altro" (Cardarello 2004, p. 111). Inoltre, mentre nel racconto l'adulto è colui che dà forma alla storia e utilizza, generalmente, un linguaggio più semplice, quotidiano e di agile comprensibilità, nella lettura ad alta voce l'adulto è una sorta di mediatore del testo scritto che presenta una complessità dal punto di vista semantico e sintattico, una ricchezza e precisione di lessico e una sinteticità maggiori, tali da porre, talvolta, qualche problema di comprensione da parte dei bambini.

La specificità della lettura ad alta voce è quella di facilitare l'incontro con il libro e favorire nei piccoli ascoltatori lo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti di questo particolare *medium*, premessa fondamentale al fine di facilitare

tare l'insorgere di quella relazione di necessità tra bambino e libro alla quale si è precedentemente accennato.

La peculiarità della lettura ad alta voce risiede nella potenzialità di creare un rapporto tra adulto e bambino, o gruppo di bambini, che si dimostra continuativo, un momento privilegiato di relazione e di comunicazione capace di costruire "un rapporto intenso, affettuoso, di complicità e di intesa, è un momento di grande curvatura sulle esigenze dei bambini" (Cardarello 2004, p. 13). La lettura ad alta voce, se proposta già in età precoce e con continuità è capace di influenzare "la crescita del bambino sul piano cognitivo, linguistico, emotivo e relazionale" (Freschi 2008, p. 41): potenziando lo sviluppo linguistico; arricchendo il vocabolario; sollecitando l'abitudine all'ascolto, la concentrazione e la capacità di attenzione; stimola inoltre la fantasia e la capacità di creare immagini mentali e permette al bambino di dare un senso, attraverso l'identificazione con i personaggi delle storie narrate, alle proprie esperienze quotidiane e ai propri sentimenti.

Purtroppo questo spazio privilegiato si trova spesso limitato ad un periodo piuttosto ristretto della vita di un bambino, tanto che Daniel Pennac, nel suo fortunato libro *Come un romanzo*, invita gli adulti ad assumersi la responsabilità del disinteresse dei giovani verso la lettura, poiché quando i bambini raggiungono l'autonomia di lettura, questa viene vista come una sostituzione della lettura ad alta voce, piuttosto che come una valida aggiunta, e genitori e insegnanti smettono di leggere per i bambini. Per questo motivo lo scrittore francese invita gli adulti a rinnovare l'impegno della lettura ad alta voce gratuita e disinteressata non solo con i bambini piccoli, ma anche con i ragazzi e i giovani della scuola secondaria, ricordando altresì che "un romanzo deve essere letto come un romanzo: placare *prima di tutto* la nostra sete di racconto" (Pennac 1993, p. 94) e che quindi deve dare ai bambini e ai ragazzi la possibilità di soddisfare nel piacere dell'ascolto il loro bisogno umano di storie e di narrazioni. È proprio la lettura ad alta voce, infatti, a conferire alla lettura quella "valenza affettiva forte e indelebile che contribuisce in modo determinante a creare un ambiente favorevole allo sviluppo del piacere di leggere" (Valentino Merletti 2000, p. 13), condizione necessaria, ormai evidente, per formare lettori appassionati. Come si è visto, il piacere della lettura può essere costruito anche attraverso il piacere del gioco e ciò consente di sfruttare quest'ultimo come "un'importante risorsa educativa e metodologica" (Nesti 2012, p. 132) da affiancare allo strumento privilegiato della lettura ad alta voce all'interno di percorsi di educazione alla lettura. Occorre tuttavia non perdere di vista il proprio obiettivo e perciò è sempre bene che l'attività ludiforme sia il più possibile simile all'attività ludica vera e propria "così da non ridurre il gioco a semplice mezzo o strumento" (Valentino Merletti 2000, p. 117) al servizio dell'azione educativa, ma piuttosto a un modo di vivere la realtà che dia la possibilità a bambini e ragazzi di crescere giocando e, al contempo, di crescere leggendo.

### 3. Lettura e digitale: un legame inevitabile

Le osservazioni di Pennac riguardo al rapporto dei giovani con i libri, purtroppo, per quanto intelligenti e sotto certi aspetti atemporali, non potevano tener conto, nel momento nel quale venivano poste, dell'enorme rivoluzione che sarebbe avvenuta di lì a venti anni.

L'avvento dell'era digitale ha profondamente rivoluzionato la nostra esistenza andando ad impattarvi in quasi tutti gli ambiti: dal modo di lavorare, al modo di relazionarsi, dall'aspetto sociale, all'aspetto educativo, senza contare che il proli-

ferare di dispositivi come tablet e smartphone ha imposto le piattaforme digitali come ambito ludico per eccellenza (non solamente per i più piccoli).

L'intera società ha vissuto e sta vivendo tuttora repentini e profondi cambiamenti, in particolare riguardo al modo in cui si elaborano e si trasmettono il sapere, le idee e le informazioni. Questa serie di cambiamenti rappresenta quella che Raffaele Simone definisce la "Terza Fase della storia del modo in cui si formano le conoscenze della specie umana e si alimenta il suo sapere" (2012, p. 21). Secondo l'autore, alla Prima Fase coincide con l'invenzione della scrittura, che ha permesso di fissare su un supporto stabile le informazioni mediante l'uso di segni convenzionali, liberando la memoria individuale e collettiva dallo sforzo di fissare nella mente un'enorme quantità di dati, è seguita una Seconda Fase caratterizzata, venti secoli dopo, dall'invenzione della stampa, che ha permesso a un pubblico vastissimo un reale accesso al libro, trasformatosi pian piano in un bene a basso prezzo e quasi popolare. Mentre le prime due fasi, seppure molto diverse tra di loro, sono state accomunate dal primato del libro come depositario del sapere e della conoscenza, la Terza Fase, iniziata con l'avvento dell'informatica e della telematica, si è imposta con l'affermazione della rete, generando un significativo cambiamento nella produzione, diffusione e conservazione del sapere e delle conoscenze, affidati sempre più ai nuovi media e sempre meno al libro. Ciò non vuol dire che il libro debba necessariamente venir soppiantato dalle nuove forme di trasmissione del sapere, anzi, esso mantiene il primato di oggetto culturale per eccellenza e detta ancora le regole su come il sapere viene trasmesso ed organizzato; come afferma Gino Roncaglia "il mondo in cui viviamo è, per molti versi, un prodotto della cultura del libro. Il nostro vivere sociale è basato non solo sulla scrittura, ma sulla scrittura organizzata in libri" (2010, p. VIII). Ciononostante, i cambiamenti che i nuovi media hanno prodotto nella società stanno modificando in modo così significativo il rapporto uomo-libro che viene da chiedersi quale ruolo la lettura possa e debba avere oggi (ma soprattutto nel futuro) nella vita delle persone, in particolar modo nelle generazioni dei cosiddetti nativi digitali.

Nell'odierno momento storico di passaggio da una cultura essenzialmente scritta ad una cultura sempre più dominata dalle immagini e da enormi flussi di informazioni digitali, i neuroscienziati sostengono tuttavia con forza la necessità di non rinunciare a una funzione essenziale propria della lingua scritta poiché "biologicamente e intellettualmente, la lettura permette alla specie di oltrepassare l'informazione data per produrre pensieri innumerevoli, bellissimi e meravigliosi" (Wolf 2007, pp. 9-10). In questo momento, contraddistinto dalla transizione dal cervello che legge a un cervello che riceve *input* in maniera sempre più dinamica e complessa, è di estrema importanza sapere quanto la lettura contribuisca "alla nostra capacità di pensare, sentire, conoscere e capire gli altri esseri umani" (Ivi, p. 9). Se è vero, come abbiamo visto, che "non siamo nati per leggere" (Ivi, p. 17), in quanto la lettura non è un'attività geneticamente programmata, ossia "non si basa in modo diretto su nessun programma genetico trasmesso da una generazione alla successiva" (Ibidem), è altrettanto vero che un cervello che legge è straordinariamente fecondo:

il cervello che legge fluidamente e capendo è sul punto di ricevere il dono più importante del cervello maturo che legge: il tempo. Con i suoi processi di decodifica ormai quasi automatici, il giovane cervello caratterizzato da lettura fluida impara a integrare più nozioni ed esperienze metaforiche, inferenziali, analogiche e affettive. [...] Per la prima volta durante lo sviluppo della lettura, il cervello è veloce a sufficienza per pensare ed emozionarsi diver-

samente. Il dono del tempo è la base fisiologica della nostra capacità di concepire 'infiniti pensieri sommamente mirabili'. Niente è più importante nell'atto del leggere (Wolf 2007, p. 158).

Se dunque, come afferma Giovanni Solimine, "la pratica della lettura condiziona il livello delle competenze cognitive e linguistiche" (2010, p. 79) allora è necessario non perdere il contatto con questa e con l'educazione alla lettura. Questo legame va protetto e mantenuto non tanto in un'ottica semplicistica di improduttiva difesa degli *'old media'* contro i *'new media'*, quanto piuttosto nella prospettiva di una vera e propria "dieta mediatica" (Ivi, pp. 88-94), ossia nella proposta alle nuove generazioni di un'offerta ricca e assortita dei vari media, in modo da poter suscitare curiosità e interesse per molteplici forme di comunicazione.

Infatti, "il vero nemico – non solo per la lettura, ma per la cultura e la crescita della personalità, per la consapevolezza con cui un cittadino si muove all'interno della società contemporanea – non è da individuare in un mezzo piuttosto che in un altro, ma nella povertà della 'dieta' e quindi nel numero ridotto di mezzi di comunicazione e di informazione" (Ivi, p. 122). Internet e le nuove piattaforme digitali, così come è stato precedentemente per il mezzo televisivo o la radio, non sono pericolosi nemici della lettura, e, più in generale, della crescita di una persona e dell'acquisizione di capacità critiche, a meno che essi non rappresentino l'unico sguardo attraverso il quale si osserva il mondo. Queste forme comunicative, proprio per loro natura, non sono escludenti; non si tratta di scegliere fra il libro o l'ebook, tra il quotidiano o la sua controparte digitale online, quanto piuttosto di educare i giovani (e forse occorrerebbe, più che da loro, partire dagli educatori, che spesso necessitano a loro volta di una formazione in tal senso) ad aprirsi alle possibilità, a valutare le alternative, a scegliere un mezzo piuttosto che l'altro in virtù delle sue caratteristiche specifiche e di ciò che è capace di dare a chi vi si rapporta.

La sfida di un'educazione alla lettura autentica ed efficace nell'era digitale deve essere, quindi, quella di "formare atteggiamenti, abitudini, comportamenti e competenze tipici dei lettori appassionati, abituali, critici" (Blezza Picherle 2013, p. 87), in modo da poter formare lettori esperti e autonomi, che sono stati capaci, al contempo, di consolidare le proprie competenze digitali nell'ambito di un percorso educativo e formativo di più ampio respiro in una prospettiva di *"multiliteracy"* (Rivoltella 2012, p. 136).

Questo processo, tuttavia, si pone come una difficilissima sfida agli educatori anche perché "il problema numero uno della buona formazione delle giovani generazioni è la qualità della cultura degli adulti" (De Mauro 2010, p. 37). Sta a questi ultimi educare i giovani alla lettura che, intesa come pratica culturale, risulta ancora piuttosto carente in Italia. Le basi sociali della lettura nel nostro paese sono decisamente ristrette e le statistiche registrano una percentuale di lettori che rimane ben al di sotto della metà della popolazione complessiva.

**FIGURA 6. PERSONE DI 6 ANNI E PIÙ CHE HANNO LETTO ALMENO UN LIBRO PER MOTIVI NON STRETTAMENTE SCOLASTICI O PROFESSIONALI NEI 12 MESI PRECEDENTI L'INTERVISTA**

Anni 2000-2020, valori percentuali

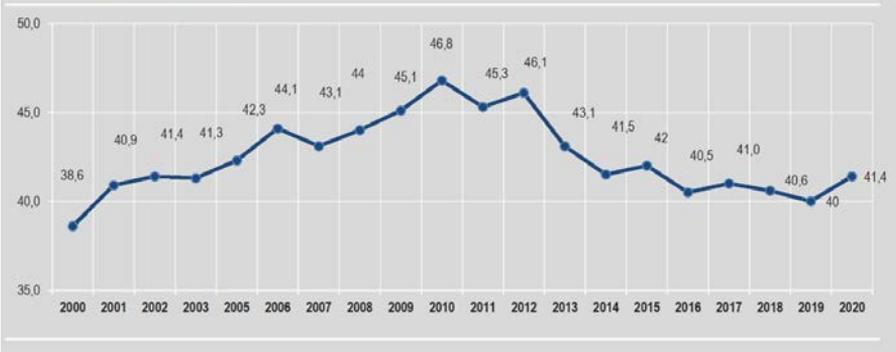


Fig. 1 Tabella prelevata dal report Istat: *Produzione e lettura di libri in Italia – Anno 2020*

Da notare tuttavia il dato positivo e in controtendenza che vede addirittura un aumento di massima delle percentuali di libri letti; aumento che ha addirittura subito un discreto boom negli anni mediamente successivi alla diffusione di smartphone, tablet ed e-book reader.

Si tratta tuttavia di un dato generico che rischia di essere riduttivo se non addirittura fuorviante dal momento che in Italia la figura del “lettore *made-in-Istat*” (Ferrieri 2011, p. 75), ossia del lettore così come è prefigurato dall’intero apparato statistico, è colui che nel tempo libero legge almeno (e purtroppo, talvolta, solamente) un libro all’anno e non, come sembrerebbe scontato, la persona che si circonda di libri, che frequenta librerie e biblioteche e che ha un rapporto consolidato con la lettura. Rimanendo sui dati che, come abbiamo visto, non possono essere presi come mero valore numerico ma necessitano di un’attenta analisi e di una adeguata interpretazione, quasi stupirebbe notare che la quota maggiore sia rappresentata da un 59,6% di giovani tra gli 11 e i 14 anni. Tale dato, che di per sé potrebbe apparire rincuorante, risulta invece allarmante ad un occhio attento che dovesse confrontarlo con le vecchie statistiche: negli ultimi dieci anni i lettori in questa fascia di età sono scesi di quasi sette punti percentuale, dimostrando un allontanamento inesorabile dal medium scritto. La platea più ampia dei fruitori è rappresentata tuttavia dalle ragazze che, confermando il divario sempre costante lettrice-lettore, raggiunge il 60% del totale nelle giovani ragazze che vanno dagli 11 ai 24 anni di età (Bologna, Caramis 2022, pp. 5-11).

Purtroppo, lo stereotipo secondo il quale l’italiano medio è tutto fuorché un lettore abituale trova una triste conferma nel fatto che nell’anno 2020 (peraltro in piena pandemia) solamente il 44,6% dei lettori ha dichiarato di aver letto al massimo tre libri nell’anno precedente e di questi vi è unicamente un 15% che rientra nella categoria dei “lettori forti” che hanno letto almeno un libro al mese. Particolarmente interessanti, al fine della riflessione che stiamo effettuando, sono i dati relativi ai mezzi di fruizione delle opere letterarie: si osserva che quasi tre lettori su quattro (73,6%) hanno letto solo libri cartacei, che il 9,4% solo e-book o libri in formato elettronico mentre lo 0,3% ha unicamente ascoltato audiolibri. Questo dato, unito al fatto che solamente il 16,6% dei lettori ha usufruito di molteplici tipologie di supporto, testimonia come la maggior parte dei “lettori forti” si affidi prevalentemente al supporto cartaceo (*Ibidem*).

Le rilevazioni Istat (2022), pur con i loro limiti e criticità, offrono un interessante

punto di vista non solamente su quella che è la situazione culturale italiana in relazione alla lettura, ma anche sulla diffusione e persistenza dei prodotti editoriali “tradizionali” rispetto all’avvento delle alternative digitali.

Come rilevato, la categoria dei cosiddetti ‘lettori’ è composta da una moltitudine variegata di individui che solamente in alcuni casi incarnano quell’ideale auspicato da Blezza Picherle (2013). Risulta tuttavia rincuorante notare come il diffondersi dei dispositivi quali tablet e smartphone e delle piattaforme ludiche raggiungibili tramite questi (che hanno indubbiamente contribuito al diffondersi di un approccio al gioco sempre più immediato e, purtroppo, spesso semplificato, ma questo è un argomento che richiederebbe una trattazione dedicata) non abbia fagocitato schiere di giovani lettori, come si sarebbe potuto inizialmente pesare, ma anzi, questi ultimi non solamente si sono mantenuti più o meno costanti nell’arco degli ultimi dieci anni presi in analisi, ma sono addirittura aumentati nel periodo iniziale di diffusione delle piattaforme elettroniche, complice probabilmente, ma qui siamo nel campo delle ipotesi, la diffusione delle nuove tecnologie relative agli e-book reader, che hanno contribuito a modificare radicalmente il modo di fruire l’opera letteraria.

## Conclusioni

Che l’uomo viva di narrazione e attraverso questa riesca a dare un senso alla propria esistenza raccontandone la storia a sé stesso o al prossimo è un dato assodato: l’uomo tramanda la storia e le sue storie ai discendenti nel tentativo di perpetrare qualcosa di sé, nell’espressione di una necessità che è quella di comunicare, oltre che il proprio vissuto, anche le proprie emozioni, i propri sentimenti, le proprie idee, i propri sogni. La trasmissione del pensiero umano si è reiterata attraverso i secoli grazie anche a una narrazione orale che è proseguita parallela alla scrittura, ma principalmente grazie a quest’ultima, che per millenni (e in particolar modo negli ultimi secoli) è assurta a forma di trasmissione del pensiero per eccellenza. All’alba del terzo millennio si impone la sfida di mantenere e valorizzare questo mezzo di comunicazione ritagliandogli il giusto spazio fra le nuove forme di trasmissione del pensiero, una sfida che potrà esser accolta appieno solamente qualora le agenzie educative sappiano riconoscere il valore della lettura e del gioco nella vita dei bambini e dei ragazzi del XXI secolo. È possibile, come abbiamo visto, promuovere una cultura della lettura e del gioco anche nell’era digitale, un’era nella quale i bambini non nascono lettori critici e autonomi così come non nascono esperti digitali, ma tali possono diventare se hanno la possibilità di crescere immersi in una ‘dieta mediatica’ ricca e assortita dove *media* tradizionali e nuovi *media* coesistono e offrono molteplici sguardi attraverso cui le nuove generazioni possono osservare e conoscere il mondo.

Quale sarà effettivamente in futuro il rapporto che gli adulti di domani avranno con l’oggetto libro non è facile da ipotizzare: sicuramente i bambini di oggi, anche molto piccoli, entrano in contatto con molteplici tipologie di libri e differenti forme di lettura e, se accompagnati e motivati, possono arrivare a scoprire che leggere, e leggere bene, permette al cervello di avere più tempo per pensare e per pensare meglio. A questo proposito risulta indispensabile l’apporto degli adulti educatori che deve favorire l’incontro dei bambini con la lettura anche attraverso il piacere dell’ascolto, perché è principalmente attraverso questo piacere provato e reiterato e da una scelta libera fondata sul desiderio che può nascere la passione per la lettura.

Quella del rapporto tra il bambino e la lettura è una storia fatta di possibilità e

di incontri, offerti o mancati, con il libro e con il piacere di leggere; una storia che può (e dovrebbe) iniziare quando il bambino è molto piccolo perché molteplici e differenti sono le forme di lettura possibili cui il bambino può accedere nel corso del suo sviluppo.

Il fine ultimo di ogni intervento di educazione alla lettura non può che essere quello di formare lettori liberi, autonomi, appassionati e critici, riscoprendo il valore della presenza e della cura nei confronti del bambino, una “cura narrativa” (Campagnaro, Dallari 2013, p. 36) che gli consenta d’innamorarsi del mezzo per poterne sfruttare tutte le potenzialità e divenire, in futuro, un adulto migliore. L’alternativa fra *media* non spaventa certamente il bambino, che vi trova una pletera di possibilità, né dovrebbe spaventare l’educatore, l’adulto, che è tenuto a impegnarsi a trovare, talvolta con estrema difficoltà, un equilibrio fra questi modi di comunicare e di ricevere *input*. Occorre ricordarsi che la lettura è gioco al pari di altre attività ludiche, e di questo bisogna riappropriarsi, con un approccio educativo e formativo; laddove troppo spesso forme ludiformi di intrattenimento elettronico sono state utilizzate come riempitivo per ‘impegnare’ i bambini, piuttosto che per intrattenerli in maniera intelligente e produttiva. Il ruolo degli adulti educatori oggi è quello di riconoscere il valore intrinseco del gioco, riscoprirlo ed accoglierlo, impegnandosi nuovamente nella missione di accudimento e di cura del bambino che deve potersi trovare inserito all’interno di una cultura del gioco che sia in grado di assicurare ai bambini il diritto ad un gioco di qualità, pedagogicamente pensato e fruito con spazi e tempi adeguati.

Va proposta una didattica offerta dall’adulto educatore con un serio atteggiamento ludico nella consapevolezza che “il giocare non è un semplice star dentro il gioco, ma un modo, assolutamente peculiare di *entrare* e *uscire*: dalla realtà e quindi dal gioco stesso, nel gioco e quindi nella realtà stessa [...] quando il gioco finisce, con questo non si esaurisce la possibilità di giocare che, anzi, viene così esercitata e costruita” (Rovatti, Zoletto 2005, pp. 27-28).

In fin dei conti “la vita non è un gioco, ma possiamo *imparare a giocare la vita*, a giuocarla e ogni volta a metterla in gioco” (*Ibidem*).

## Riferimenti bibliografici

- Bellatalla, L., Bettini, D. (2010), *Leggere all’infinito. Tra pratica e teoria della lettura*. Milano: Franco Angeli.
- Blezza Picherle, S. (2013), *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bologna, E., Caramis, A. (2022). *Produzione e lettura di libri in Italia – Anno 2020*. Roma. Statistiche Report Istat.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caillouis, R. (1981). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani.
- Cambi, F. (2007). Homo ludens: gioco e realtà. In F. Cambi, G. Staccioli (Eds.) *Il gioco in Occidente. Storie, teorie e pratiche*, Roma: Armando.
- Cambi, F. (2012). Le contraddizioni dell’infanzia nel mondo moderno. In M. Corsi, Olivieri S. (Eds.) *Progetto generazioni. Bambini e Anziani due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Campagnaro, M., Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Parma: Edizioni Junior.
- De Mauro, T. (2010), *La cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- Federighi, P. (1996), *Le condizioni del leggere*, Milano: Editrice Bibliografica.

- Ferrieri, L. (2011). *La lettura spiegata a chi non legge*. Milano: Bibliografica.
- Freschi, E. (2008). *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per bambini da 0 a 6 anni*. Tirrenia: Del Cerro.
- Levorato, M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Nesti, R. (2012). *Frontiere attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*. Milano: Unicopli.
- Nobile, A. (2010) Raccontare e leggere in famiglia e a scuola. In F. Bacchetti (Ed.), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione* (pp. 89-104). Napoli: Liguori.
- Pennac, D. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Rivoltella, P. C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Roncaglia, G. (2010). *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Roma-Bari: Laterza.
- Rovatti, P.A., Zoletto, D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Solimine, G. (2010). *L'Italia che legge*. Roma-Bari: Laterza.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.
- Valentino Merletti, R. (2000). *Leggere ad alta voce*, Milano: Mondadori.
- Valentino Merletti, R. (2010). Il ruolo della lettura ad alta voce nell'infanzia e nell'adolescenza. In F. Bacchetti (Ed.), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione* (pp. 105-114). Napoli: Liguori.
- Wolf, M. (2007). *Proust e il calamaro. Storia di scienza e del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.



# Educazione e impegno sociopolitico: verso una democrazia partecipativa reale

## Education and socio-political commitment: towards a real participative democracy

---

Gennaro Balzano

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

---

### ABSTRACT

A central theme of social pedagogy, socio-political commitment is one of the fundamental issues when it comes to democracy and participation. The social dimension of education does not neglect issues of a political nature, the ancient relationship between pedagogy and politics, a dialogue that in our time holds various and many other aspects within from the economy to work, from sustainability to the strong contrast between wide- learning and educational poverty.

The school, as a training ground for democracy and participation, is a place for the exercise of humanity. A context in which to grasp the possibility of carrying out participation exercises throughout the entire training course, through community educational work that develops from the particular (the school context) to the general (the life context). In the perspective of a real participatory democracy, a new frontier and ultimate goal of education in politics.

Tema centrale della pedagogia sociale, l'impegno sociopolitico rappresenta una delle questioni fondanti quando si parla di democrazia e di partecipazione. La dimensione sociale dell'educazione non tralascia questioni di natura politica, l'antico rapporto tra pedagogia e politica, un dialogo che nel nostro tempo tiene dentro diversi e molteplici altri aspetti: dall'economia al lavoro, dalla sostenibilità al contrasto forte tra wide-learning e povertà educative.

La scuola, come palestra di democrazia e di partecipazione, è luogo di esercizio di umanità. Un contesto in cui cogliere la possibilità di realizzare lungo l'intero percorso formativo esercizi di partecipazione, attraverso un lavoro educativo di comunità che si sviluppa dal particolare (il contesto scuola) al generale (il contesto di vita). Nella prospettiva di una democrazia partecipativa reale, nuova frontiera e fine ultimo dell'educazione alla politica.

### KEYWORDS

Education, Participation, Democracy, Politics, Learning.

Educazione, Partecipazione, Democrazia, Politica, Formazione.

## 1. Sull'educazione sociale

Quando si parla di educazione sociale (Tramma, 2019) si è soliti pensare all'organizzazione intenzionale di tutte quelle condizioni personali, ambientali che possono favorire l'armonico sviluppo della persona e la migliore collaborazione sociale (Laeng, 1990, p. 17). Essa, in effetti, è chiamata ad affrontare un duplice compito: quello di abituare al contatto con l'altro, rispettandolo e armonizzando su una comune base di intesa le rispettive condotte, e quello di condurre il soggetto a far parte del gruppo come membro attivo, che sa coordinarsi a esso e, eventualmente, esserne animatore e propulsore. Essa mira a far sì che l'inserimento del soggetto umano avvenga in armonia con l'acquisizione e l'esercizio delle virtù sociali che si riferiscono rispettivamente alla lealtà, alla fedeltà, all'onestà, alla veridicità.

L'uomo, infatti, non realizza interamente sé stesso se non attraverso le operazioni di relazione con gli altri uomini e nei gruppi quando queste operazioni siano compiute non passivamente, ma in coscienza, libertà e responsabilità. Pertanto, l'educazione sociale mira, innanzitutto alla interiorità e, cioè, alla formazione di una socialità fondata, ai suoi vari livelli, sulla consapevolezza personale sociale e sullo sviluppo della coscienza e della positiva intenzionalità sociale (Porcarelli, 2021). Come osserva Nosengo, non si può avere un reale e solido avanzamento delle virtù sociali senza possedere il fondamento costruito da una ricchezza personale e da una chiara coscienza che la medesima educazione alla società è, innanzitutto, educazione alla persona (1964, p. 24). L'educazione, dunque, deve aiutare gli uomini a elevarsi al livello della civiltà moderna, in relazione alle esigenze di quest'ultima e alle condizioni di vita, a sviluppare positivamente le esperienze interiori, a seguire un processo evolutivo psichicamente sano. La funzione sociale, perciò, dell'odierna azione formativa ed il suo contenuto essenziale consistono nel formare gli uomini a livello della civiltà attuale, formare cioè un uomo capace di trovare il senso della vita nel mondo presente (Santerini, 2019). L'educazione sociale comporta ed esige educazione al senso della personale responsabilità nella comunità storica di cui si fa parte della personale vocazione e missione civile da assolvere operando nel concreto della storia. Essa è pure educazione all'autogoverno personale e di gruppo; è educazione democratica. Come tale è fondamentalmente educazione alla libertà nella legge e alla originalità nella cooperazione (Nosengo, 1964, p. 24-25).

L'autentica azione di educazione sociale è un'opera di formazione interiore che si dirige a suscitare chiare consapevolezze, solide persuasioni, sentimenti profondi, volizioni motivate e ordinata pratica di virtù sociali; è lo studio delle strutture e dei processi connessi con la socializzazione del soggetto, la crescita della personalità umana nei vari contesti entro cui si trova progressivamente e sincronicamente fin dalla nascita e dalle influenze che si hanno sulla formazione dei suoi atteggiamenti, valori, credenze (Lombardi, 2021). A tal proposito Santelli fa una distinzione tra *socializzazione* e *educazione sociale*, intese nei termini l'una di corrispondenze necessarie a influenze esterne dove le modificazioni del comportamento individuale nei confronti della partecipazione sociale vengono fatte risalire a interventi specifici sul soggetto stesso, l'altra di processo autenticamente consapevole teso a un continuo miglioramento partecipativo, dove l'impegno personale e fatture ineludibile per la realizzazione del processo stesso. Processo che, in quanto si realizza nella concretezza di determinate situazioni, ritroverà, nella varietà delle sue fasi, momenti e fattori anche di tipo condizionante ma che proprio in quanto educativo, si impegna a oltrepassarli, in una dinamica di autenticità personale e validità sociale. L'azione educativa si realizza su un tessuto estrema-

mente composito, di influenze sollecitazioni e modelli, nel quale l'uomo si trova inserito. Nelle risposte personali alla vastissima serie di stimolazioni è necessario trovare un filo coordinante e coerente, segno di una progressiva consapevolezza e maturazione nella stessa eterogeneità e complessità esistenziale. Nella possibilità di concorrere alla elaborazione di tali capacità, non solo rispondenti, ma anche propositive, sta il rapporto educativo, distinto nei confronti di un processo di socializzazione, così come lo è l'inventività rispetto al semplice atteggiamento adattivo (2001, p. 42). Necessario, per altro, «è non perdere mai di vista questa reciproca interferenza tra socializzazione ed educazione, se si vuole raggiungere un'idea adeguata del modo con cui si forma la personalità e capire in che maniera essa si trasmette e viene arricchita passando da una generazione all'altra» (Brezinka, 1972, p. 74).

È vero che educazione e socializzazione sono due concetti differenti ma non antagonisti; Infatti, secondo il parere di Nosengo l'educazione è una funzione essenzialmente sociale. Per l'Autore, volendo dunque trattare dell'educazione sociale dell'uomo, si impone metodologicamente, uno studio di ciò che nella persona costituisce l'oggetto specifico e il termine di tale azione educativa: la socialità. Essa a suo dire è «la categoria della relazione dell'uomo», è cioè la categoria di questi come facente corpo con gli altri uomini nell'umanità. È, fondamentalmente, la possibilità costituzionale dell'uomo di entrare in relazione con gli altri uomini, di intendersi, di stabilire amicizie e collaborazioni, di comunicare intimamente, di stabilire con essi una libera «comunione» di pensieri, di affetti, di esistenza, la possibilità di pensare, di volere e creare gruppi sociali razionalmente ordinati. È di conseguenza, la possibilità di convivere in forme razionalmente costituite e di società per conseguire un bene comune personale più ampio e superiore (Nosengo, 1964, p. 14-15).

Il processo educativo sociale di ogni uomo si attua attraverso la relazionalità, la reciprocità, lo scambio interpersonale che promuovono insieme l'affermazione della persona. Dopo aver sviluppato una fotografia della realtà attuale, il soggetto esprime un progetto di umanità, che cambia globalmente e continuamente a livello planetario. Il rapporto educativo non si conclude nella scuola o nello scambio tra insegnante e alunno (Minello, 2012); l'intera comunità è coinvolta in questo progetto che si dilata nel tempo e nelle dimensioni, e si interessa della persona nella sua interezza e nei suoi rapporti con gli altri (Porcarelli, 2021). Anche in Mounier si ritrova una visione filosofica in cui si rivendica il primato della persona umana, nel suo contesto storico e comunitario. Il fine dichiarato dal filosofo non è né il benessere, né la sicurezza, né la felicità, ma la creazione di una *comunità di persone*, cioè di una comunità in cui ogni persona sia il servizio dell'altra e ogni cosa al servizio delle persone. L'educazione sociale, per raggiungere tale obiettivo, deve elaborare un progetto educativo in grado di formare l'uomo nella sua totalità, che lo prepari alla comune città, fraternamente preparati gli uni con gli altri (Mounier, 1948). Santelli, inoltre, parla di socializzazione afferrando il cambiamento che si riflette in un soggetto a causa di influenze esterne, cioè si registrano dei cambiamenti nel comportamento del soggetto stesso a opera della sua partecipazione sociale (2001, p. 42). Questo sta a significare che il soggetto inserito in un determinato contesto sociale subisce influenze, condizionamenti, a cui è in grado di rispondere criticamente, sia sviluppato un modello di lettura in chiave ermeneutica appunto. Non bisogna pensare che la società invii solo messaggi negativi, anzi, come direbbe Dewey essa potrebbe essere educativa, soprattutto se democratica. Il principio della *democrazia educativa* domina nell'educazione sociale dell'Autore, in quanto ritiene che, solo la comunità è il luogo dove gli uomini stringono vincoli associativi, necessari per la formazione delle disposizioni emozionali e in-

tellektuali, indispensabili per realizzare una convivenza democratica che si anela da ogni tempo (1949).

Quella stessa convivenza democratica di cui parla Bertin, per il quale l'obiettivo dell'educazione sociale non è solo quello di sviluppare l'autonomia personale che consente al soggetto di rispondere in maniera critica e di essere considerato protagonista del proprio progetto di vita, ma anche l'attitudine alla cooperazione, alla collaborazione sociale virgola che offre la possibilità di intraprendere rapporti interpersonali, di comunicazione, di dialogo (1964, p. 259). Scopo principale dell'educazione sociale consiste nel riuscire a incidere nella realtà circostante, ad afferrarla e a offrire le ragioni e gli strumenti adeguati a renderla migliore (Tramma, 2019). L'educazione ha bisogno di futuro, di immaginare ciò che avverrà domani, non tanto di prevedere, operazione non solo arrogante ma inutile, quanto piuttosto di progettare, di preparare con l'intenzione di vivere così non un presente assonnato, ma un presente denso di significati, che consenta di andare oltre l'immediato (Santelli, 1994, p. 198). L'educazione sociale mira a formare lo spirito critico e non una supina acquiescenza a questa o a quella ideologia unilaterale; a dare la possibilità ai giovani di educarsi, per non soccombere, presto o tardi, alle pesanti ed opprimenti sollecitazioni di una società tutta impegnata a meccanizzarsi e a tecnicizzarsi sempre di più, con sempre più scarso rispetto dei veri valori umani (Cascione, 1966, p. 61).

## 2. Educazione politica e/o educazione alla politica

Tra i diversi aspetti di cui si occupa l'educazione sociale troviamo l'educazione all'impegno sociopolitico. Come osserva Braido, educazione, liberazione, impegno politico sono concetti connessi; la prima, infatti, per definizione è un processo di liberazione, culminante nella capacità di prendere libere decisioni personali autonome, inscindibili dalla dimensione sociale e politica (1975, p. 829); la seconda autenticamente liberante, implica o include la formazione di intere persone e gruppi di persone, nelle quali siano presenti, seppur secondo competenze, qualificazioni e gradazioni differenziati, inclinazioni operative, disponibilità volitive, reali capacità di impegno comunitario sociopolitico (Braido, 1975, p. 830). Dello stesso avviso è Santelli, per la quale la dimensione politica è un aspetto qualificante della formazione generale della persona; espressione alta, compiuta dell'educazione sociale; mette in evidenza l'importanza del percorso che porta a una scelta personale piuttosto che fermare l'attenzione su specifici contenuti (2001, p. 78). L'azione specificatamente politica, infine, è indispensabile che si estenda a comprendere nel proprio ambito precisi interventi che consentono lo sviluppo di una coerente azione educativa e formativa in favore di tutti i membri della comunità (Donati, 2021). Per lo stesso è essenziale collocare l'educazione politica in un processo di totale umanizzazione. È dell'avviso che tale processo nella sua realtà globale implicherà, secondo le differenti situazioni concrete, successioni e intrecci diversi, che in ogni caso comprenderanno due tipi qualitativamente distinti di interventi: il momento *educativo*, che è l'azione diretta alla creazione di uomini sommamente consapevoli e responsabili, capaci di alto valore umano e umanizzante, liberante; il momento *politico*, che è la promozione di tutte le condizioni e opportunità esteriori che garantiscono socialmente le più ampie possibilità di crescita umana (Braido, 1975, p. 830). Sicché l'educazione politica, che sarà tanto più efficace, avanzata e progressista, quanto in più larga misura consente una radicale e persistente riflessione razionale, critica e costruttiva, che nasce dalla collaborazione libera, creativa, originale di tutti i membri della società; seb-

bene l'educazione politica sia un elemento fondamentale della vita personale e comunitaria delle società democratiche, sembra che sia stata trascurata.

La storia ha dato e dà prove della necessità di tenere alto il livello di attenzione nei confronti di quanto può ostacolare, indebolire, ledere un comportamento democratico. Le cosiddette «democrazie di massa» (Westbrook, 2011) non possono affatto considerarsi immuni da pericoli di involuzioni drammatiche; i disegni di politiche autoritarie totalitarie possono riemergere e coinvolgere intere popolazioni. Sarà possibile evitare che ricompaiano solo se ognuno di noi riuscirà a essere soggetto consapevole di diritti e doveri e a riconoscere nell'altro la stessa titolarità. La possibile garanzia di una società democratica, che intenda rimanere tale, è quella di approfondire in ciascuna persona i livelli di impegno e di rispetto di sé e dell'altro: a questo tende la pedagogia sociale quando intende occuparsi di educazione politica, in modo particolare quando parla di educazione alla politica (Santelli, 2001, p. 77). Al centro della politica e dell'educazione sta la motivazione e la fortificazione proprio della democrazia (Spadafora, 2017, pp. 59-75).

Alla luce di ciò, l'educazione politica deve insegnare le virtù fondamentali democratiche, deve darne l'esempio ed esercitarle. La democrazia richiede dal cittadino autodisciplina libero inserimento nella collettività, azioni altruistiche, sincerità e onestà degli altri, decoro nella vita quotidiana, rispetto della dignità umana, di diritti dell'uomo e delle opinioni altrui, volontà di assumere responsabilità e l'iniziativa delle decisioni, dunque un alto grado di disciplina e autoresponsabilità (Chionna, 2001). Queste responsabilità democratiche sono la premessa di ogni genuina vita collettiva. Oggi non basta trasmettere alla gioventù cognizioni formali ma è necessario sviluppare il suo senno politico cioè far maturare il suo giudizio politico con riguardo alla totalità della vita statale e sociale e risvegliare e fortificare la sua volontà di agire nella politica con cosciente responsabilità. La politica come arte dello Stato è quindi formazione della vita statale e sociale in cui ogni azione deve essere procedura preceduta dall'esame dello spirito indagatore, dal pensiero cristiano, dalla lotta per la ricerca della verità e dal rispetto per la dignità umana; la politica è la giusta scelta dei mezzi che debbono essere moralmente sani per il bene della comunità (Ungaro, 2004).

In tal senso la pedagogia è l'indispensabile ausilio della politica che, educando alla politica, educa e raggiunge qualcosa di più alto della politica. È necessario che l'educazione politica insegni a riconoscere nel conflitto delle opinioni la forma in cui il complesso politico continuamente si configura, e a far «maturare quel tipo di uomo politico che resta nelle sue convinzioni con inflessibile costanza e si adopera per esse con totale dedizione, senza per questo pretendere di vedere nel proprio vicino, il quale con identica fedeltà aderisce a idee diverse, altro che la controparte, con cui la legge gli impone a lottare per ottenere il premio della vittoria, il potere» (Bellerate, 1976). Essa, in definitiva, deve preparare l'uomo ad affrontare l'inevitabile battaglia della vita. Ma contemporaneamente deve formare a rafforzare in lui il senso della comunità, l'aspirazione dell'ordinamento comune, il rispetto del diritto e dei propri simili. Deve insegnare a riconoscere e accettare i reali contrasti, ma al tempo stesso deve condurli a vedere e a volere l'interesse comune. È suo compito formare il cittadino alla vita politica, rendendolo capace di integrarsi nella società. Ma in questa prospettiva l'educazione politica deve integrarsi in «un'educazione totale, cioè di educazione alla vita sociale dell'uomo nella pienezza totale della sua personalità»; ciò si rende evidente in democrazia, che reclama «qualcosa di più che la formazione di un sapere e di una volontà in senso elusivamente politico» (Bellerate, 1976, p. 13-14).

A tal proposito si vuole ricordare che anche la coscienza cristiana, dopo la Seconda guerra mondiale, attraverso il Concilio Vaticano secondo, fece una precisa

scelta politica facendo riferimento ai valori democratici. Forse la parola democrazia non ricorre mai nei documenti conciliari, nel capitolo secondo della *Gaudium et Spes* intitolato *La comunità degli uomini* è usata una eloquente parafrasi: «è da lodarsi il regime di quelle nazioni in cui la maggioranza dei cittadini inautentica libertà partecipa al governo delle cose». Nel capitolo quarto, dedicato a *La vita della comunità*, ci sono due brani nei quali è indicata l'esigenza di interiorizzazione dell'esperienza politica. Il primo: «per instaurare una vita politica veramente umana non c'è niente di meglio che coltivare il senso interiore della giustizia, dell'amore e del servizio avviene comune e rafforzare le persuasioni fondamentali sulla vera natura della comunità politica e sul fine virgola sul legittimo esercizio e sui limiti di competenza dei pubblici poteri»; il secondo sostiene che «l'esercizio dell'autorità politica, sia da parte della comunità come tale, sia da parte degli organismi rappresentativi, deve sempre svolgersi nell'ambito della legge morale, per il conseguimento del bene comune, secondo le norme di un ordine giuridico già definito o da definire» (Concilio Vaticano II, 1966). Per una interiorizzazione della politica bisogna curare assiduamente l'educazione politica e civile, ogni tanto necessaria, per l'insieme del popolo sia, soprattutto per i giovani, affinché tutti i cittadini possano svolgere il ruolo della comunità politica. La politica dovrà essere intesa come impegno della coscienza credente a un riformismo permanente per la realizzazione di un bene comune «concepito in forma dinamica» (Pazzaglia, 1988, p. 18-19). Da svariate ricerche sociologiche emerge una marcata disaffezione politica, in modo particolare nel mondo giovanile, dove alla difficoltà di elaborare una coerente visione della propria identità si aggiungono le preoccupazioni per l'incertezza dell'evoluzione economica e per le poco rassicuranti prospettive circa l'inserimento nel mondo del lavoro. Evidente che si rende necessaria una riforma che esiga il coinvolgimento di tutti i cittadini uguali, vinta alla riluttanza si sforzino ad approfondire gli ideali etico sociali volti a ispirare l'azione politica. Tale coinvolgimento non avviene all'istante né, tantomeno, sul comando, ma può prodursi solo attraverso una vasta e diffusa opera di formazione che in contrasto con le tendenze che connotano l'attuale esperienza sociale, concorrono a avvicinare la società civile alle istituzioni politiche (Santerini, 2019). Per raggiungere tale obiettivo Santelli ritiene necessario parlare non tanto di educazione politica quanto di *educazione alla politica*, in quanto considera essa come processo di elaborazione critica dei contenuti della socializzazione politica, per la quale si intende l'insieme dei bisogni, degli interessi, degli atteggiamenti aventi possibile rilevanza per il comportamento politico, derivanti dai tratti della personalità e del carattere sociale che il soggetto si è formato, anche nei casi in cui non ha fatto alcuna esperienza in merito alla sfera politica, tesa a favorire un'autonoma capacità di elaborare un proprio atteggiamento o scelta politica.

L'educazione alla politica, ancora di più dell'educazione politica, diviene espressione matura dell'educazione sociale e civica configurandosi come antidoto non solo all'autoreferenzialità individuale, ma anche al possibile esclusivismo dei partiti, della classe sociale dei vari localismi; significa elaborare una propria visione del mondo fatta di progetti e di impegni, di capacità di esprimere la propria presenza in termini attivi e partecipativi. Come si è detto il rischio della dispersione e dello smarrimento è oggi, in particolare per le nuove generazioni, molto alto. L'assedio incongruente delle informazioni, la spettacolarizzazione degli eventi possono essere decifrati e superati solo se possediamo strumenti interpretativi e codici valutativi; in questo contesto l'educazione politica si configura come percorso di responsabilizzazione della propria presenza nel mondo e assume così un ruolo particolarmente importante nello stimolare le capacità cognitive, affettive, etiche e sociali del singolo e nel finalizzarle a un agire per il bene comune

(Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021). Aggiunge Perucci che un vero atteggiamento sociale sarà tale nella misura in cui ciascun cittadino avrà acquisito la capacità di incontrarsi con gli altri per confrontare i propri punti di vista, al preciso scopo di concordare una piattaforma di intesa operativa, un programma di azione, che riceva, sia pure a partire da posizioni diverse, il più largo consenso possibile. Soltanto da questo consenso raggiunto potrà scaturire, nell'azione sociopolitica di ogni giorno quella collaborazione nel fare, nel produrre, nel dare soddisfazione ai bisogni di cui principalmente deve consistere la vita politica di un popolo (1976, p. 13-14).

In una condizione storica come quella attuale, dove sono collassati sistemi sociali e abbiamo smarrito modelli di riferimento, dove le prospettive sono incerte se non addirittura minacciose, diventa sempre più evidente la necessità di un profondo impegno formativo, di una diffusa responsabilizzazione. L'educazione alla politica, che si traduce e si realizza in una cittadinanza attiva, può rappresentare le coordinate significative entro cui muoversi per l'elaborazione di una identità personale e sociale (Tramma, 2019). Si intende in tal modo evidenziare come un'esistenza tutta ripiegata sul privato, concentrata su sé stessa, una vita non esposta, come diceva Mounier, non riesca a raggiungere ed esprimere la sua autenticità. Siccome l'educazione e l'istruzione comprendono la preparazione a tutti i settori fondamentali della vita, l'educatore cosciente della sua responsabilità ha il dovere di preparare alla gioventù la via che conduce alla maturità politica, il suo lavoro è finalizzato a rafforzare gli strumenti interpretativi perché ogni persona sia in grado di capire e valutare i livelli di congruenza tra aspettative, bisogni reali, offerte, soluzioni adottate nella direzione del bene comune e di impegnarsi per il potenziamento della vita democratica; perciò l'educazione e l'istruzione che si prefiggono come compito di sviluppare il pensiero e l'azione politica dell'individuo, sono d'importanza decisiva per l'educazione, totale e d'importanza vitale per la futura generazione. Condurre l'educazione alla politica significa promuovere un *carattere vocazionale* dell'impegno politico e civile; esso si può affrontare solo con una *radicale motivazione interiore*. La politica non è una carriera, né un'ascesa sociale, né tantomeno uno status permanente, ma un servizio in una prospettiva di autentica formazione, un impegno altruistico, un dovere e una forte vocazione; e tra le vocazioni civili è certamente tra le più rischiose, esposta come a tanti pericoli, in special modo a quelli dell'egoismo e della solitudine, cioè proprio al ricadere agli opposti della sua ragion d'essere.

Educare alla politica è un compito civile nel quale deve impegnarsi ciascun cittadino; il che significa che da una parte essa non può essere affidata a un solo ente educativo, dall'altra non può essere limitata a un periodo dell'età giovanile, perché esige di divenire una dimensione ininterrotta dell'educazione permanente, sì che ciascuna forma di partecipazione politica, nelle varie sedi democratiche, non vada mai disgiunta da momenti preparatori di educazione politica, e sia essa vissuta come un momento di continua maturazione personale. Essa si realizza attraverso molteplici esperienze di vita e mediante molteplici esperienze culturali. Ad esso è legata tutta l'azione formativa, che è autentica quando tende a promuovere la capacità di leggere la realtà nelle sue varie prospettive, di comprenderla e di agire, impegnando le proprie energie e utilizzando tutte le potenzialità disponibili per perseguire l'ideale del bene comune (Minello, 2013).

### 3. Il percorso scolastico come palestra di partecipazione

Progresso democratico ed evoluzione tecnologica hanno fatto sì che la scuola si sviluppasse quantitativamente, sia aprendosi alle generalità dei giovani sia prolungando la durata degli studi. Ridimensionato nel tempo il predominio del sistema scolastico, ci si allontana sempre più dal vecchio concetto di *istruzione*, lasciando spazio all'idea di scuola che miri alla *maturazione di ciascuna personalità fino alla sua realizzazione piena*; sicché i contenuti culturali riacquistano il loro giusto posto di strumenti, anziché di fini e prende predominanza di esercizio di umanità da svolgere nelle comunità scolastiche, soprattutto attraverso la fitta *rete di rapporti interpersonali*. È necessario cogliere la possibilità di realizzare, lungo l'intero percorso formativo – e principalmente in quello scolastico –, esercizi di partecipazione, attraverso un lavoro educativo di comunità (Zini, 2012) che si sviluppa dal particolare (il contesto scuola) al generale (il contesto di vita). L'uomo non nasce libero perché come creatura, come spirito incarnato e di necessità condizionato dalla natura, dalle ereditarietà, dall'ambiente socioculturale; ha la possibilità di riscattarsi e di liberarsi perché essendo dotato di coscienza, ha l'arbitrio di orientare la scelta verso il bene o il male. La scuola aiuta il soggetto a farsi personalità; tuttavia, per portare a termine questa missione deve evitare due atteggiamenti unilaterali: l'imporre all'educando l'oggettività della legge e l'abbandonare l'educando alla soggettività della libertà. Un'educazione dirigista, che tratta l'educando solo come un oggetto, finisce per ridurre la persona a una comparsa priva di capacità di iniziativa critica. Un'educazione libertaria che vede il cittadino solo come soggetto, porta alla ipertrofia della persona, cioè a un personaggio che pretende di avere il mondo ai suoi piedi. La personalità consiste, invece, nel comportarsi con soggettività nell'oggettività, senza presunzione e senza disperazione, accettando di essere sé stessi con i propri limiti e le proprie capacità. Qualità che la scuola ha il compito di suscitare, perché indispensabili per la *partecipazione politica*. L'evoluzione del concetto stesso di scuola, a tal proposito, apre uno spazio senza precedenti all'educazione politica, entro l'attività scolastica, perché considerata un aspetto fondamentale della personalità. Questo significherà non ritenere la scuola il *luogo dello scontro politico*, della lotta politica per il potere, bensì il contesto del *confronto* e dell'*esercizio maturante*. Il dovere principale dell'istruzione scolastica consiste nell'eliminare tutto quello che ostacola l'evoluzione e la crescita della società. Propriamente essa deve svolgere il compito di selezionare continuamente il materiale della società a beneficio dello stesso ambiente sociale; in altri termini, dall'indagine svolta nell'ambiente sociale si raccoglieranno dati, termini di fatto che definiscono situazioni, materiali diversi bisognosi di *interpretazione*. Qui si educerà lo *spirito critico*, come vigile impegno intellettuale, che utilizza l'apprendimento del *metodo* critico, senza esaurirsi in eventuali tecnicismi. Questo discorso risulterà fondamentale se non si vuole che la politica si riduca a propaganda o sopraffazione e si voglia invece formare personalità capaci di *ricercare la verità* (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021).

Pazzaglia afferma che il contributo culturale della scuola all'educazione politica si giustifica nell'offerta di allargare gli orizzonti e di compiere meglio le proprie scelte. La partecipazione può essere considerata dall'istituzione scolastica uno strumento che può offrire consistenti opportunità per innestare sui processi di socializzazione una importante significativa opera di educazione politica. Gli studenti, sottolinea l'Autore, nel discutere fra di loro e con le altre componenti capiscono che il confronto politico non solo ha regole e metodologie proprie – dal consenso alla mediazione – ma postula anche alcuni atteggiamenti: disponibilità

alla convivenza, senso della tolleranza, fiducia nel dialogo (1998, p. 77). Una scuola come *comunità di pratiche*, come la definisce Chionna, ovvero come luogo di esercizio della virtù, apre la disponibilità alla comprensione di temi sociali e politici, secondo la più ampia relazione fra valori interni alla scuola e appartenenza alla più ampia comunità sociale e planetaria (2001, p. 242).

L'idea della scuola come comunità diventa il terreno su cui maturano possibilità di sperimentazione delle azioni modificatrice delle singole persone, in cui prendere realmente forma la capacità di cambiare il contesto e la possibilità di valutare gli effetti di tali cambiamenti. Nella comunità si fanno concrete la possibilità di partecipazione, l'impegno e l'azione personale, nella logica di una democrazia che consente il rafforzamento della stessa in senso lato. È in realtà la possibilità di una democrazia locale, decentrata, effettivamente agita, con processi decisionali che, attraverso la connessione con altri e la partecipazione attiva, permettono di dare senso alla personale esistenza e di concorrere alla costruzione del futuro. Di qui, un'idea di comunità come *valore* (Colicchi, 2021). L'obiettivo formativo della scuola comunità consiste nel fornire la possibilità di dar vita a una pluriforme situazione in cui emergano domande che sollecitino risposte; sicché assume rilevanza l'educazione all'ermeneutica e soprattutto al dialogo (Chionna, 2001, p. 239-240). L'educazione alla politica più che essere una disciplina a sé dovrà costituire, in ultima istanza, un impegno assunto da tutti e in ogni circostanza, ma non solo. Il fine ultimo è, e resta, la partecipazione, l'impegno, la costruzione – e la pratica quotidiana – di una democrazia partecipativa reale.

## Conclusioni

La politica è per sua natura volta a costruire e gestire la *polis*, dunque la convivenza umana che si raccoglie sotto il nome greco di città. Questo vuol dire che la formazione politica ha quale punto di riferimento costante, e cioè focus di partenza e approdo, la concezione dell'uomo al cui servizio la polis, la città dell'uomo è pensata e gestita (Touraine, 1997). In altri termini, se la politica è la scienza e l'arte del costruire la città dell'uomo, non sembrerà strano che la prima esigenza della formazione all'impegno sociopolitico sarà quella di una salda fondazione e continua alimentazione culturale, che vede al primo posto la concezione dell'uomo quale persona. Questa è punto di partenza e termine di una città che voglia essere costruita e gestita a misura d'uomo cioè rispettosa e garante dei suoi diritti inviolabili a cui, a sua volta, domanderà l'adempimento dei suoi doveri di solidarietà, di giustizia, di partecipazione. Il secondo polo della fondazione culturale richiesta per una salda formazione politica sarà il concetto di bene comune, in quanto si deve diffondere la convinzione che il fine della politica è la realizzazione del bene comune inteso nel suo intrinseco rapporto con la persona e cioè come l'insieme delle strutture sociali, economiche, giuridiche, politica che permettono il massimo sviluppo di ogni persona. Un progetto di formazione politica dovrà alimentare un vivace senso storico, frutto di intelligenza critica, grazie alla quale evitare che ci si cristallizzi in insensati conservatorismi o si lanci in illusorie fughe in avanti, nemici entrambi del possibile bene comune (Biesta, 2010).

Il quadro dell'educazione all'impegno sociopolitico si articola nella prospettiva della pedagogia sociale come sapere attivo e articolato di una società educante, la quale commetta a ciascun ente educativo una sua propria pedagogia e azione educativa generale e specifica orientata alla promozione delle persone e al bene comune. Alla ricerca pedagogica sociale si richiede di raccogliere la sfida relativa all'assunzione della complessità del vivere con socialità, all'impegno di ricono-

scere, progettare, realizzare attività educative e ramificate nel sociale. Ciò significa saper interpretare e gestire il cambiamento per ritrovare in esso condizioni, possibilità, aperture per un incremento della qualità della vita; alzare i livelli della formazione personale, aiutare ad appropriarsi degli strumenti necessari per rafforzare le proprie intenzioni positive e per assumere consapevolezza dei propri diritti e delle proprie responsabilità, sostenere una sempre rinnovata domanda di formazione per un incremento del benessere sociale, promuovere nel tessuto sociale luoghi e occasioni di crescita comune. L'educazione in generale, quella sociopolitica in particolare, dovrà compiere un'ardua impresa: riuscire a tener fermo al solito il principio dell'importanza di promuovere una convivenza solidale e, nel tempo della globalizzazione, invertendone la positività, perseguire la tutela delle differenze, la salvaguardia delle identità. La sola possibile arma di una società democratica, contro il fantasma di politiche di potenza, da non ritenere mai definitivamente vinta, è quella di approfondire in ciascuna persona i livelli di impegno e di responsabilità, incrementare le capacità di conoscenza, sostenere il rispetto di sé e dell'altro: a questo dovrà attendere la pedagogia sociale, occupandosi di educazione alla politica (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021). Occorre, quindi, radicare fin dall'infanzia e anche in età adulta un'educazione democratica, che mutui il motivo che spinge all'esercizio della politica. La formazione all'impegno sociopolitico è un compito civile nel quale dovrà impegnarsi l'intera comunità, oltre che la scuola. Il che significa che da una parte essa non potrà essere affidata a un solo ente educativo, dall'altra non potrà essere limitata a un periodo solo della vita.

In ultima istanza, in virtù di questo, un progetto formativo risulterà tanto più valido quanto meno tenderà a adattare l'uomo su idee stereotipate e più solleciterà lo stesso ad avere un più alto concetto di sé, quanto più lo spronerà ad assumere un atteggiamento critico verso la realtà che lo circonda. Una realtà segnata dalla pandemia, dalle crisi del nostro tempo, dalle povertà educative e dalle patologie capitalistiche e finanziarie (Donati, 2021). La scuola, prima palestra di partecipazione e agenzia educativa, è luogo di esercizio del vivere, momento – non unico – di preparazione a un percorso progettuale che si sostanzia nell'impegno sociopolitico.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1984). *L'educazione etico politica*. Brescia: La Scuola.
- Bellerate, B.M. (1976). Educazione e politica da una prospettiva storica. *Orientamenti pedagogici*, 1. Torino: SEI.
- Bertin, G.M. (1964). *Educazione alla socialità e promozione umana*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Braido, P. (1975). Educazione, liberazione, impegno politico. *Orientamenti pedagogici*, 5. Torino: SEI.
- Brezinka, W. (1972). *Educare nella società e per la società*. Bergamo: Continental.
- Cascione, A. (1966). Un problema sempre aperto: educazione sociale. *Nuova rivista pedagogica*, 3-4, Roma.
- Chionna, A. (2001). *Pedagogia della Responsabilità*. Brescia: La Scuola.

- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Concilio Vaticano II (1966). *Gaudium et spes. Costituzione pastorale del Concilio Vaticano II sulla Chiesa nel mondo contemporaneo*. Roma: Edizioni Paoline.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (2021). *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*. Roma: Città Nuova.
- Donati, P. (2021). *Lo sguardo relazionale. Saggio sul punto cieco delle scienze sociali*. Milano: Maltemi.
- Hickman, L. (1998). *The Essential Dewey: Pragmatism, Education, Democracy* John Dewey. Indiana University Press.
- Laeng, M. (1990). *Atlante di pedagogia*. Napoli: Tecnodid.
- Lombardi, M.G. (2021). *La paideia tra politica ed educazione. Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico*. Salerno: Francesco D'Amato Editore.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Minello, R. (2013). Politiche educative per plasmare un futuro democratico. *Formazione & Insegnamento*, 11, 1. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 163-181.
- Mounier, E. (1948). *Che cos'è il personalismo*. Torino: Einaudi.
- Nosengo, G. (1964). *L'educazione sociale dei giovani*. Roma: Ave UCIM.
- Pazzaglia, L. (1988). Luoghi e itinerari di educazione politica. *Pensare politicamente*. Brescia: La Scuola.
- Perucci, C. (1976). *L'educazione politica*. Firenze: Le Monnier.
- Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Santelli Beccegato, L. (1994). Per una pedagogia neo personalistica. In Flored D'Arcais G. (Eds.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola.
- Santelli Beccegato, L. (2001). *Pedagogia Sociale*, Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Spadafora, G. (2017). Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia. In M. Fiorucci & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 59-75). Roma: Tre Press.
- Touraine, A. (1997). *What is democracy?*. Boulder, CO and Oxford: Westview Press.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ungaro, D. (2004). *Democrazia ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Violante, L., Buttafuoco P., Mannese E. (2021) (Eds). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Westbrook, R.B. (2011). *John Dewey e la democrazia americana*. Roma: Armando.
- Zini, P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*, Milano: Vita e Pensiero.



# La dualità condivisa dell'autoformazione e della co-progettazione di un EAS per una trasformatività resiliente

## The shared duality of self-training and co-design of an EAS for a resilient transformativeness

---

Immacolata Brunetti

PhD, Università degli Studi di Firenze – imma.brunetti@gmail.com

---

### ABSTRACT

The theory of self-determination (SDT) is a rapidly expanding topic, which helps us to consider personal abilities regarding self-regulation and self-determination of one's learning, as well as vulnerability to defensive and control. Within the SDT, these human abilities are studied using different methods of psychology. In this research we focus, in particular, on the capacity for autonomy in the self-training decision. On the basis of self-training, this contribution aims to reflect on the meaning of didactic co-planning shared between teachers in smart working (Alessandrini, 2016), on the action that the teacher performs during the redesign of the contents to be taught (Perla-Riva, 2016). Working with new methodologies requires a new way of rethinking oneself as a teaching professional (Rivoltella-Rossi, 2012). The co-sharing of choices regarding the content, the resources available, and their skills starting from their training, highlights the figure of the teacher as a designer who redesigns his teaching project every day, moving from motivations to self-training (Knowles, 1975; Quaglino, 2014; Bochicchio, 2014).

La teoria dell'autodeterminazione (SDT) è un tema in rapida espansione, che ci aiuta a considerare le capacità personali in merito all'autoregolazione e all'autodeterminazione del proprio apprendimento, così come la vulnerabilità alla difensiva e al controllo. All'interno dell'SDT, queste capacità umane vengono studiate utilizzando metodi diversi della psicologia. In questa ricerca ci concentriamo, in particolare, sulla capacità di autonomia nella decisione di autoformazione. Sulla base dell'autoformazione, il presente contributo vuole riflettere sul senso della co-progettazione didattica condivisa tra docenti in smart working (Alessandrini, 2016), sull'azione che l'insegnante compie durante la riprogettazione dei contenuti da insegnare (Perla-Riva, 2016). Lavorare con nuove metodologie richiede una nuova modalità di ripensarsi come professionista dell'insegnamento (Rivoltella-Rossi, 2012). La co-condivisione di scelte che riguardano il contenuto, le risorse disponibili, e le proprie competenze a partire dalla propria formazione, mette in evidenza la figura dell'insegnante come progettista che giornalmente ridisegna il suo progetto didattico muovendo dalle motivazioni all'autoformazione (Knowles, 1975; Quaglino, 2014; Bochicchio, 2014).

## KEYWORDS

Self-Direct Learning; Smart Working; Instructional Designer; Trasformatività Resiliente.

Autoformazione, Lavoro Agile, Instructional Designer, Trasformatività Resiliente.

## 1. Introduzione

Attraverso la condivisione, è possibile trasformare ed organizzare la conoscenza sulla base del proprio agire come persona all'interno di una organizzazione. Si sostiene la necessità di mettere in atto strategie flessibili, resilienza e tempestività nel cogliere i cambiamenti possibili e le necessità che emergono in corso d'opera (Weick- Sutcliffe, 2010) per costruire possibili traiettorie formative nel quale inserirsi per passare da una logica di previsione ad una di anticipazione (De Toni- Saggi- Battistella, 2015). La resilienza è una capacità dell'essere umano di adattarsi alle trasformazioni attuando interventi di co-progettazione di politiche di trasformazioni. In accordo con Giovannini (2018) quando sottolinea l'importanza di una resilienza trasformativa che guarda la formazione lungo tutte le età della vita (Dozza, 2012) e dei luoghi stimolando l'agency multipolatore che invita a considerare il contesto come ecosistema (Maturana e Varela, 2001).

Il ruolo del docente nell'attuale contesto storico non è dei più semplici perché deve saper immaginare il bisogno per prevedere traiettorie capaci di seguire il flusso del cambiamento in atto (Magnoler, 2012; Altet, 2013).

In particolare il presente contributo vuole riflettere sul senso della co-progettazione didattica condivisa tra docenti in smart working (Alessandrini, 2016), sull'azione che l'insegnante compie durante la riprogettazione dei contenuti da insegnare (Perla- Riva, 2016). Lavorare con nuove metodologie richiede una nuova modalità di ripensarsi come professionista dell'insegnamento (Rivoltella-Rossi, 2012). La co-condivisione di scelte che riguardano il contenuto, le risorse disponibili, e le proprie competenze a partire dalla propria formazione, mette in evidenza la figura dell'insegnante come progettista che giornalmente ridisegna il suo progetto didattico muovendo dalle motivazioni all'autoformazione (Knowles, 1975; Quaglino, 2014; Bochicchio, 2014).

Nell'ambito della formazione ecosostenibile, l'EAS (Rivoltella, 2015) si rivela uno strumento metodologico per ripensarsi alla luce dei cambiamenti culturali. L'obiettivo della ricerca è rilevare la trasformatività resiliente della co-progettazione nelle situazioni educative dei diversi contesti formali di apprendimento, basati sulla condivisione dell'instructional designer attraverso l'autoformazione (Self-directed learning) degli insegnanti.

Le teorie del Self Determination Theory mostrano le nostre capacità e attitudini personali, come l'auto-consapevolezza di sé, la riflessività sui nostri atteggiamenti e valori e la responsabilità delle scelte personali. Queste capacità ci danno anche la capacità di prenderci cura del sé degli altri. Allo stesso tempo, SDT riconosce e ricerca i punti di debolezza della motivazione umana e la nostra vulnerabilità all'essere passivi, controllati, difensivi, deregolati e antisociali (Ryan et al., 2016; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Queste capacità umane di autonomia, integrità sono sia legate ai nostri condizionamenti ambientali, sia biologici (Ryan & Deci, 2017). L'autoformazione investe una visione di sé come soggetto attivo nello sviluppo inte-

grativo (Ryan, 1995; Vansteenkiste et al., 2020). La teoria si occupa del funzionamento del sé, cioè della sua organizzazione dell'esperienza e della sua regolazione e integrazione di impulsi, emozioni, motivazioni e valori.

In questo contributo metteremo in evidenza il ruolo attivo dell'autonomia e della motivazione nell'impegno alla propria formazione come l'imparare ad imparare nel corso della vita.

Nella prospettiva pedagogica, l'autodirezione comprende una componente esistenzialista che esprime il bisogno degli esseri umani di vivere nel modo che preferiscono, ma anche il principio umanistico secondo cui non c'è educazione senza la libertà del soggetto di autodeterminare i propri traguardi. Il richiamo è al principio di responsabilità e di autonomia nei confronti di sé nel processo permanente dell'imparare per tutta la vita nell'ottica del *lifelong learning*.

Knowles ha sostenuto che l'autodirezione nell'apprendere è un processo secondo cui gli individui prendono l'iniziativa di nuovi apprendimenti sulla base della propria autoregolazione attraverso la formulazione di nuovi bisogni di apprendimento, di nuovi obiettivi con le risorse che si ha a disposizione. L'iniziativa personale che investe la responsabilità di sé stessi, l'autonomia e il bisogno di esprimere la propria soddisfazione professionale sono aspetti che qualificano il processo di apprendimento autodiretto dove le operazioni di riflessività della propria pratica didattica è pensata sulla base dei processi di progettazione, realizzazione e valutazione. Il campo autodeterminato rappresenta, in questo contributo, il processo dello sviluppo del sé, che il soggetto regola e controlla a partire da sé.

## 2. Self determination theory

Nella letteratura scientifica il termine *self-determination* abbraccia differenti gradi di definizione: *self directed education*, *self organized learning*, *autonomous learning*. La traduzione letterale di autodirezione nell'apprendere è *self directed in learning*, nell'ambito della letteratura anglofona è stato tradotto con *self directed learning* e con *autoformazione* nella letteratura italiana.

Demetrio (2002) sostiene che l'autoformazione si configura come azione individuale che si apre alla scoperta, al dubbio, alla trasformazione e alla creatività (Quaglino, 2004), come capacitazione (Sen, 1999). Il *Capability approach* (Sen, 1999) è considerato il nuovo paradigma dell'apprendimento degli adulti in quanto l'esperienza acquista senso solo all'interno della crescita integrale del soggetto che agisce in un contesto, collegando i bisogni formativi alle risorse del contesto a condizione che ci siano due fattori importanti: la libertà del soggetto di autodirigere la propria crescita come l'autonomia, l'iniziativa e l'innovatività; infine, la predisposizione attitudinale ad apprendere nel corso della vita. L'autoformazione è un costrutto tipico della formazione degli adulti come esperienza di carica vitale che abbraccia una pluralità di significati che intrecciano temi educativi nell'ambito della filosofia, della pratica, del lavoro e del metodo come gestione di sé. Un indicatore importante dell'autoformazione è l'indipendenza come bisogno di autonomia e di responsabilità nelle decisioni e regolazioni di sé e nelle relazioni con gli altri all'interno di un contesto (Nancy, McLaughlin, 2010).

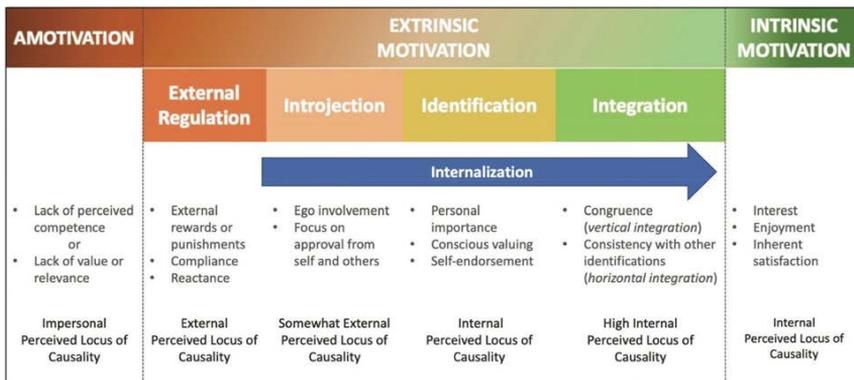
Candy (1991) sostiene che l'autodirezione è un termine ombrello che abbraccia altre dimensioni come l'autogestione, la disposizione del soggetto ad autodeterminare il proprio apprendimento. In questa definizione rientra il concetto di controllo pedagogico che è interno ed esterno. Brockett e Hiemstra (1991) hanno evidenziato tre variabili riferite all'apprendimento autodiretto: la persona, il processo e il contesto. Nella variabile persona ci si riferisce alle risorse interne mo-

bilitate per raggiungere dei traguardi individuali; nella variabile processo ci si riferisce all'autoregolazione del proprio apprendimento e, infine, nella variabile contesto ci si riferisce alle risorse esterne a disposizione come le caratteristiche dell'ambiente nel quale avviene l'autoformazione. Un processo che può essere facilitato dalla presenza di altri soggetti più esperti in grado di capacitarli senza dominarli. L'autodeterminazione e l'autoregolazione sono guidati dall'intenzionalità riflessiva e successivamente dall'operosità monitorata costantemente autoregolando il processo.

Un'altra dimensione del self determination learning è l'autonomia (Di Domenico e Ryan, 2017).

Quando una persona agisce con autonomia, è pienamente consapevole di sé, impegnata volontariamente in attività con consapevolezza e congruenza e in grado di autoregolazione dell'azione. Il grado di autonomia delle persone riflette le loro motivazioni sottostanti e queste variano a seconda delle condizioni sociali. Le persone sono sensibili a queste variazioni di autonomia e si comportano diversamente quando vivono le cose come volontarie rispetto a quando si sentono controllate. Sono anche sensibili al fatto che le azioni degli altri siano motivate in modo autonomo o eteronomo (ad esempio, Wild et al., 1997). Ad esempio, proviamo più gratitudine e vicinanza agli altri che ci aiutano nella misura in cui le loro azioni sono viste come motivate autonomamente (Weinstein et al., 2010). L'autonomia implica l'autoregolazione del processo di apprendimento dove sono presenti variabili come autoefficacia, autostima, e motivazione intrinseca (locus of control). Decy e Ryan (2020) hanno costruito una tassonomia delle motivazioni intrinseche basate sullo sviluppo dell'autonomia e su diversi gradi di controllo interno che investe i vari tipi di motivazione, da quella estrinseca a quella intrinseca.

La motivazione intrinseca implica lo svolgimento di un'attività fine a sé stessa o perché l'attività è interessante o divertente (Ryan & Deci, 2020). Quando sono intrinsecamente motivate, le persone si impegnano curiosamente nei loro ambienti interni ed esterni, riflettendo un'inclinazione intrinseca all'apprendimento e alla padronanza. Quando sono liberi di farlo, cercano attività intrinsecamente motivate, come evidenziato dal modo in cui le persone trascorrono il tempo libero svolgendo attività come giochi, viaggi, sport o lettura (ad es. Mackenzie & Hodge, 2019). Tali azioni sono tipicamente e altamente autonome, come riconosciuto da de Charms, e quindi la motivazione intrinseca appare all'estrema destra del continuum nella Figura 1.



Note. From the Center for Self-Determination Theory © 2019. Reprinted with permission.

**Figure 1**  
Self-Determination Theory's Taxonomy of Motivations

Dalla figura è possibile osservare il continuum nella motivazione, che si muove dalla regolazione esterna alla introiezione (pressioni interne come l'autostima), identificazione e integrazione, fino ad arrivare alla motivazione intrinseca all'autodeterminazione.

Le persone autonome sono quelle che possono valutare in modo riflessivo le proprie azioni, auto-approvare quelle che si adattano ai loro valori e bisogni e, così facendo, sviluppare attivamente una vita degna di essere vissuta (Ryan, Ryan, Di Domenico, & Deci, 2019; Shepard & O'Grady, 2017). Tale vita autonoma e orientata al valore è orientata verso il perseguimento di attività che esprimono significatività e soddisfazione (Maggio, 2010; Ryan et al., 2013). Queste capacità di autoregolazione, consapevolezza, scelta e cura volontaria per gli altri si manifestano non solo nell'esperienza, ma anche in processi specifici nel nostro cervello. Tuttavia, tutto ciò è reso possibile solo da condizioni di sviluppo, istituzionali e sociali che lo permettono. Infatti, un punto fondamentale dell'SDT è che la nostra propensione all'autonomia, alla motivazione all'autodeterminazione e autoregolazione richiedono specifici supporti sociali. Questo è il motivo per cui gran parte dell'SDT si concentra sugli ambienti sociali che possono soddisfare i bisogni umani, sia fisici che psicologici.

### 3. Il disegno della ricerca

Nell'ambito della formazione ecosostenibile, l'EAS (Rivoltella, 2015) si rivela uno strumento metodologico per ripensarsi alla luce dei cambiamenti culturali. L'obiettivo della ricerca è rilevare la trasformatività resiliente della co-progettazione nelle situazioni educative dei diversi contesti formali di apprendimento, basati sulla condivisione dell'instructional designer attraverso l'autoformazione (Self-directed learning) degli insegnanti. Il protocollo di ricerca ha seguito tre fasi qui schematizzate:

Fase	obiettivo	strumento
Fase preliminare	Indagine sulle motivazioni all'autoformazione	Focus group
Fase intermedia	Co-progettazione condivisa e riflessione sullo stato dell'arte	Intervista di gruppo con domande stimolo per i docenti; diari autobiografici; osservazione in classe
Fase finale	Riflessione sull'azione didattica	Autoconfronto (Vinatier, 2009, Pastré- Parage- Richard- Sander- Labat- Futersack, 2009).

Tab.1 – Protocollo della ricerca

Gli obiettivi della ricerca vertono sulle motivazioni all'apprendimento autodiretto, oltre che evidenziare la trasformatività generativa (Maggi, 2010, Mezirow, 2003) della professionalità dell'insegnante attraverso sia l'agire pratico, sia la complessità organizzativa che ripensa il ruolo della formazione e dell'autoformazione (Bochicchio, 2017). In particolare ci si è posti le domande su quale idea di co-progettazione didattica condivisa in smart working e quali azioni l'insegnante compie durante la riprogettazione dei contenuti da insegnare.

#### 4. Presentazione dei dati

Il percorso metodologico dell'autoformazione ha visto un possibile snodo a partire dall'analisi del contesto e dei bisogni di apprendimento. Il contesto, infatti, gioca un ruolo molto importante per verificare la fattibilità del progetto. Il percorso metodologico consiste in tre fasi che richiamano le variabili qualificative dell'apprendimento autodiretto e a ciascuna corrispondono attività operative svolte con pesi differenti a seconda delle situazioni. Nel processo di autoregolazione cognitiva sono state seguite le seguenti tappe: definizione degli obiettivi, formulazione del piano di lavoro, confronto dei risultati ottenuti con gli obiettivi prefissati, monitoraggio dell'andamento del processo e autovalutazione dei risultati (Hiemstra, 2000; 2011).

All'analisi del contesto, è succeduta il focus sulla persona che è costituita dalla percezione che gli insegnanti hanno di sé in relazione agli obiettivi che vogliono raggiungere e ai bisogni di apprendimento. In questa fase gli insegnanti dopo aver valutato le possibilità di autoformarsi, si sono posti nella dimensione di voler imparare qualcosa di innovativo che non fosse il seguire un corso di formazione istituzionale ma che investisse una dimensione meno formale e più personale. Gli insegnanti dovevano accertare la coerenza tra i bisogni emersi e la specificità della formazione richiesta.

In una terza fase, definita autogestione, i soggetti sono chiamati a immaginare una possibile soluzione o un percorso rispetto ai traguardi attesi. Il soggetto è impegnato a monitorare e a valutare l'agire in situazione. In questa fase l'immaginazione investe l'intenzionalità del soggetto autodiretto, attento a stabilire relazioni di senso tra direzioni metodologiche, contenuti, strategie, modalità e tempi che guideranno tutto il processo di apprendimento. In questa fase, si cerca di pensare alle decisioni che assicurano spazi di libertà e di iniziative personali.

Questo contributo mette in evidenza la prima parte della ricerca, che investe la motivazione intrinseca all'apprendimento autodiretto. La motivazione intrinseca, legata al self determination learning, è la tendenza intrinseca a cercare novità e sfide, ad estendere ed esercitare le proprie capacità, ad esplorare e ad apprendere.

Dalle domande sulla motivazione intrinseca all'apprendimento autodiretto è emersa l'importanza della necessità di un insegnamento più laboratoriale che lontano la didattica trasmissiva della conoscenza. Nella formazione, l'autoregolazione e l'autodeterminazione dovrebbero essere maggiormente coltivate dall'organizzazione scolastica, dall'ambiente, dalle relazioni che si stabiliscono ma anche dalla motivazione intrinseca a continuare ad apprendere nel corso della vita e mettere in campo strategie apprese in teoria. L'autoformazione degli insegnanti coincide con l'apprendimento delle nuove competenze europee da insegnare come l'imparare ad imparare. La motivazione intrinseca all'autoformazione coincide con il benessere dei bambini, con la felicità degli alunni, con la stima, l'affetto e l'amore che gli alunni soprattutto i più fragili dimostrano.

#### Conclusione

L'apprendimento autodiretto è un costrutto importante per gli insegnanti, poiché livelli più elevati di auto-determinazione sono associati a livelli più elevati di professionalità, di aspirazione futura, di creatività, di curiosità, di soddisfazione e benessere per la vita degli studenti.

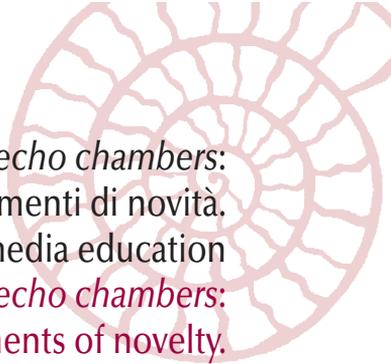
Gli insegnanti che si impegnano efficacemente nell'apprendimento autodiretto sono più creativi e curiosi. Questi insegnanti mostrano anche una maggiore performance in classe, sono più soddisfatti della loro vita e hanno anche una direzione più precisa riguardo alle loro aspirazioni future.

I risultati vertono sulla ricorsività e formatività dell'agire professionale, dunque sia dell'agire formativo, sia di quello trasformativo che rende tutti gli attori consapevoli del contesto che in quel momento vivono e di ciò che possono affrontare nel futuro (Ofman, 2007). Le dimensioni rilevate attraverso la fase preliminare sono caratterizzate dalla motivazione intrinseca alla resilienza trasformativa (Pineau, 1985; Ryan e Deci, 2000); l'autonomia come capacità di riconoscere le scelte disponibili e farsi carico attraverso una continua riflessione e valutazione sul proprio apprendimento ed infine la responsabilità personale in quanto si è consapevoli che le proprie scelte e decisioni sono agite nell'ottica della propria libertà di azione. Quest'ultimo aspetto mette in luce la soggettività formativa che disegna traiettorie di vita capaci di porsi nella direzione dell'autorealizzazione personale e sociale. Il richiamo alla libertà di scelta, alla trasformazione, alle creatività, (Quaglino, 2004), intrinsecamente capacitante (Sen, 2000), porta alla considerazione che non si è mai capaci in assoluto ma sempre in riferimento ad un contesto di possibilità (Bochicchio, 2014).

### Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2016). *Smart Working. Nuove skill e competenze*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Alessandrini G. (ed) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano: Guerini e Associati.
- Alessandrini, G. (2013). Capacitazione e formazione. Quali prospettive? *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 2013, pp. 53-68.
- Altet M. (2013). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella-P.C. Rossi (eds). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 292-312.
- Bochicchio F. (2014). Autoformazione. In G.P. Quaglino (a cura di), *Formazione. I metodi* (pp. 49- 68). Milano: Raffaello Cortina.
- Bochicchio F., P.C. Rivoltella (eds) (2017). *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- De Toni, A., Sigari, R., Battistella, C. (2015). *Anticipare il futuro*. Milano: Egea.
- Giovannini, E. (2018), *L'utopia sostenibile*, Bari: Laterza
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teacher*, Prentice Hall, New York.
- Mackenzie, S. H., & Hodge, K. (2019). Adventure recreation and subjective well-being: A conceptual framework. *Leisure Studies*, 39(1), 26–40. <https://doi.org/10.1080/02614367-2019.1577478>
- Maggi, B. (2010). Teoria dell'agire organizzativo. In B. Maggi (ed). *Interpretare l'agire: una sfida teorica*. Roma: Carocci.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Maturana, M.H., Varela, F.J. (2001). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow, J. (2003). *L'apprendimento trasformativo. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ofman, D. (2007). *Le qualità autentiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Pastré, P., Parage, P., Richard, J.F., Sander, E., Labat, J. M., Futersack, M. (2009). La resolution de problems professionnels sur simulateur. *Activités*, 6-1, <http://activites.revues.org/2122>.
- Perla, L., Riva, M.G. (eds) (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.

- Pineau, M., L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'etero et l'ecoformation. *Education permanente*, 78-79, 1985, pp. 25-39.
- Quaglino, G.P. (a cura di) (2014). *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (eds) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (2nd ed., pp. 89–110). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.6>
- Ryan, R. M., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2019). Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*, 87(1), 115–145. <https://doi.org/10.1111/jopy.12440>
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (200). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 2000, 68-78.
- Ryan, W. S., & Ryan, R. M. (2019). Toward a social psychology of authenticity: Exploring within-person variation in autonomy, congruence, and genuineness using self-determination theory. *Review of General Psychology*, 23(1), 99–112. <https://doi.org/10.1037/gpr0000162>
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo e liberta. Perché non c'è crescita senza democrazia*, tr. it., Milano: Mondadori.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.
- Weick K.- Sutcliffe K. (2010). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*, tr. It., Milano: Raffaello Cortina.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–244. <https://doi.org/10.1037/a0016984>.
- Weinstein, N., DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2010). Attributing autonomous versus introjected motivation to helpers and the recipient experience: Effects on gratitude, attitudes, and well-being. *Motivation and Emotion*, 34(4), 418–431. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9183-8>.



Filter bubbles e echo chambers:  
origini pre-digitali e elementi di novità.  
Riflessioni dalla prospettiva della media education  
*Filter bubbles and echo chambers:*  
pre-digital origins and elements of novelty.  
Reflections from a media education perspective

---

Pietro Corazza

Università degli Studi di Bologna – [pietro.corazza2@unibo.it](mailto:pietro.corazza2@unibo.it)

---

**ABSTRACT**

As pointed out by Edgar Morin, a crucial issue for contemporary pedagogy is to understand how to support the new generations in acquiring the ability to orient themselves in the abundance of information made available by digital technologies. In order to do this, a first necessary step is to acquire a greater awareness about the processes through which digital platforms filter the information we have access to. It is therefore relevant to examine how online content personalisation tends to produce *filter bubbles* and *echo chambers*, namely to expose users mainly to contents that confirm their pre-existing opinions, rather than showing them new stimuli or different world-views. The origins of such phenomena lie in psychological and social dynamics dating back to long before the appearance of digital technologies: confirmation bias, propensity to homophily and polarisation in homogeneous groups. Nevertheless, the formation of such “bubbles” in the digital contexts shows some novel characteristics that deserve to be considered: every user is alone in his/her bubble, the bubble is invisible and the fact of entering in it does not depend on user’s choice. After the analysis of the main features of *filter bubbles* and *echo chambers*, I will propose some considerations about how these issues can be dealt with from the perspective of a media education aimed to combine critical analysis and creative practice.

Come evidenziato da Edgar Morin, una questione di cruciale importanza per la pedagogia contemporanea consiste nel capire come supportare le nuove generazioni nell’acquisire la capacità di orientarsi nell’abbondanza di informazioni rese disponibili dalle tecnologie digitali. Per fare questo, è necessario in primo luogo sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto ai processi attraverso cui le piattaforme digitali filtrano le informazioni a cui abbiamo accesso. Appare quindi significativo indagare in che modo la personalizzazione dei contenuti tenda a formare *filter bubbles* e *echo chambers*, ovvero a esporre gli utenti principalmente a contenuti che confermano le loro opinioni preesistenti, piuttosto che a stimoli nuovi o visioni del mondo divergenti dalle proprie. Le origini di tali fenomeni risiedono in dinamiche psicologiche e sociali antecedenti all’avvento delle tecnologie digitali: il pregiudizio di conferma, la tendenza all’omofilia e la polarizzazione nei gruppi omogenei. Ciononostante, la manifestazione di tali “bolle” nel contesto di-

gitale presenta alcune caratteristiche inedite che meritano di essere considerate: ogni utente è solo all'interno della propria bolla, la bolla è invisibile e il fatto di entrarvi non dipende dalla scelta degli utenti. Dopo averne analizzato i tratti principali, verranno proposte alcune considerazioni rispetto a come la questione delle *filter bubbles* e delle *echo chambers* possa essere affrontata dalla prospettiva di una media education volta a coniugare analisi critica e sperimentazione creativa.

#### KEYWORDS

Filter Bubbles, Echo Chambers, Digital Platforms, Media Education, Critical Thinking.

Filter Bubbles, Echo Chambers, Piattaforme Digitali, Media Education, Pensiero Critico.

## Introduzione

Come è noto, il nostro sguardo sul mondo e le nostre pratiche quotidiane sono sempre più mediate dalle tecnologie digitali, le quali ormai rivestono un ruolo significativo in quasi ogni ambito delle nostre vite: per questo motivo è essenziale che la pedagogia si confronti con le trasformazioni in atto (Margiotta, 2019). In particolare, tra i fenomeni connessi ai recenti sviluppi delle tecnologie digitali ce n'è uno che nell'ultimo decennio ha suscitato particolare interesse, sia nel dibattito accademico che in quello pubblico: si tratta di quelle che Eli Parisier ha definito *filter bubbles* (Pariser, 2012). Le *filter bubbles*, o bolle di filtraggio, costituiscono uno degli effetti più evidenti della strategia di personalizzazione dei contenuti messa in atto dalle piattaforme digitali: la personalizzazione fa sì che gli utenti tendano ad essere maggiormente esposti a contenuti che confermano le loro opinioni preesistenti e i loro pregiudizi, piuttosto che a stimoli nuovi o visioni del mondo divergenti dalle proprie. La nozione di *filter bubble* è spesso associata ad un altro concetto, rispetto al quale è simile ma non del tutto coincidente: quello di *echo chamber* (camera dell'eco). La nozione di camera dell'eco infatti fa riferimento ad una dinamica di gruppo che avviene in ambito digitale, in base alla quale le persone coinvolte si ritrovano ad interagire principalmente con altri individui con cui condividono opinioni simili rispetto a un determinato argomento, mentre le interazioni con persone che esprimono opinioni diverse risultano molto limitate (e quando avvengono assumono tendenzialmente toni conflittuali) (Sunstein, 2001). Quindi, mentre il concetto di *filter bubble* fa riferimento a condizione individuale, poiché riguarda il panorama che una persona si trova di fronte in seguito alla selezione operata dagli algoritmi, le camere dell'eco rappresentano una dinamica di gruppo che può eventualmente (anche se non necessariamente) nascere o essere rafforzata dal fatto di ritrovarsi all'interno di una *filter bubble*.

Il tema della *filter bubbles* e delle camere dell'eco appare rilevante per la riflessione pedagogica perché si inserisce a pieno titolo in una problematica di importanza cruciale per l'educazione, ovvero quella riguardante le modalità attraverso cui gli individui hanno accesso alle informazioni sul mondo. La comparsa del Web ha infatti innescato alcune trasformazioni estremamente significative su questo piano, in quanto permette a coloro che lo utilizzano l'accesso ad

un'abbondanza di informazioni senza precedenti. Ciò che rende particolarmente significativa questa situazione non è semplicemente l'aumento quantitativo delle informazioni che vengono registrate attraverso le tecnologie digitali, ma piuttosto la loro accessibilità. Infatti, se storicamente la possibilità di disporre di una significativa mole di informazioni è sempre rimasta appannaggio di ristrette élite, al contrario negli ultimi due secoli abbiamo assistito ad un progressivo ampliamento dell'accesso alle informazioni, grazie all'affermarsi delle moderne istituzioni scolastiche e dei giornali destinati al grande pubblico nel corso dell'Ottocento e, soprattutto, dei media di massa nel Novecento (Habermas, 1962; Harari, 2017). Internet ha stimolato una notevole intensificazione di questa tendenza, in quanto oggi la diffusione dei dispositivi personali consente a chiunque abbia in mano uno smartphone di accedere ad una quantità di informazioni senza precedenti. Questa situazione ovviamente spalanca nuove possibilità, ma al tempo stesso fa sorgere problematiche inedite: infatti, se in passato uno dei principali ostacoli allo sviluppo della conoscenza era rappresentato dalla difficoltà di avere accesso alle informazioni, oggi invece il problema maggiore consiste nel riuscire ad orientarsi tra innumerevoli fonti diverse (Caligiuri, 2018). Come osserva Harari:

In passato, la censura operava bloccando il flusso di informazioni. Nel XXI secolo la censura opera inondando la gente di informazioni irrilevanti. Noi proprio non sappiamo a che cosa prestare attenzione, e spesso spendiamo il nostro tempo a indagare e discutere su questioni marginali. Nei tempi antichi deteneva il potere chi aveva accesso alle informazioni. Oggi avere potere significa sapere cosa ignorare (Harari, 2019, pag. 484)

Di fronte a un simile scenario, una capacità che risulta cruciale è quella di sapersi orientare nell'abbondanza di informazioni. Edgar Morin lo ha definito «il problema universale per ogni cittadino del nuovo millennio: come acquisire l'accesso alle informazioni sul mondo e come acquisire la possibilità di articolarle e organizzarle?» (Morin, 2016, pag. 35). Perciò, adottando la prospettiva di un'educazione volta a promuovere uno sguardo critico sui media e una maggiore consapevolezza nel loro utilizzo (Buckingham, 2003), il presente contributo intende contribuire alla comprensione dei fenomeni delle filter bubbles e delle echo chambers, che come si è detto sono il risultato di una particolare strategia di "filtraggio" dei contenuti messa in atto dalle piattaforme digitali, ovvero la cosiddetta personalizzazione dei contenuti.

## **1. Le filter bubbles: un effetto della personalizzazione dei contenuti**

A portare il tema delle filter bubbles all'attenzione del dibattito pubblico ha contribuito in modo significativo Eli Parisier, con la pubblicazione del libro *"The Filter Bubble"* nel 2011. Secondo Parisier, nella maggior parte delle piattaforme digitali il funzionamento degli algoritmi che selezionano i contenuti da proporre agli utenti tende a creare delle "bolle di filtraggio": agli utenti vengono proposti più frequentemente contenuti che rispecchiano le loro preferenze e confermano le loro opinioni, mentre viene ridotta la loro esposizione a visioni divergenti o contrastanti rispetto alle loro convinzioni. In altre parole, gli algoritmi selezionano, tra gli innumerevoli contenuti presenti in rete, quelli provenienti da fonti che esprimono concezioni simili a quelle dell'utente, così che lui o lei finisce per ritrovarsi all'interno di una bolla relativamente omogenea. Nel contesto di determinate piattaforme, questo non appare troppo sorprendente: i social network, ad

esempio, sono creati appositamente per alimentare attorno agli utenti una rete di persone verso le quali c'è affinità o interesse, perciò è naturale che la cerchia che si viene a creare rispecchi in qualche modo le preferenze dell'utente. Più rilevante è invece osservare come questo fenomeno appaia piuttosto trasversale ai diversi tipi di piattaforme digitali, e si verifichi anche in ambiti che apparentemente non condividono questa impostazione "personale": l'esempio più emblematico è Google, la cui fama si basa su una reputazione di affidabilità e imparzialità, e che tuttavia non è immune dalla tendenza alla formazione di filter bubbles. Infatti nel 2009 l'algoritmo di Google ha subito delle modifiche sostanziali:

Di solito si pensa che facendo una ricerca su Google tutti ottengano gli stessi risultati, quelli che per il famoso algoritmo dell'azienda, PageRank, hanno maggiore rilevanza in relazione ai termini cercati. Ma, dal dicembre 2009, non è più così. Oggi vediamo i risultati che secondo PageRank sono più adatti a noi, mentre altre persone vedono cose completamente diverse. In poche parole, Google non è più uguale per tutti (Pariser, 2012, pag. 9)

Una delle prime e più esplicite teorizzazioni della personalizzazione radicale dei contenuti si trova nelle riflessioni di Nicholas Negroponte, il quale nel 1996, quando il Web era ancora agli albori, immaginava che l'utilizzo di sistemi algoritmici avrebbe permesso di risolvere il problema di dover scegliere tra un numero eccessivamente ampio di alternative, problema che ad esempio si trovavano ad affrontare gli spettatori di fronte a una Tv nella quale erano diventati disponibili centinaia di canali. Negroponte auspicava infatti la realizzazione di tecnologie capaci sostanzialmente di effettuare una selezione dei contenuti al posto dell'utente, che fosse in linea con le sue preferenze: «Immagina un futuro in cui il tuo agente-interfaccia è in grado di leggere tutti i giornali e le notizie di agenzia, e di captare le trasmissioni radio e TV di tutto il pianeta, per poi farne una sintesi personalizzata. È un giornale che viene stampato in un'unica copia» (Negroponte, 1996, pag. 153). Si tratta sostanzialmente dello stesso obiettivo che le piattaforme digitali odierne stanno cercando di realizzare, e che ha tra i suoi effetti le filter bubbles.

Una volta focalizzata la logica che sta alla base della personalizzazione dei contenuti, è necessario chiedersi come mai essa conduca alla formazione delle filter bubbles. A questo interrogativo non può essere fornita una risposta pienamente esaustiva, dal momento che il funzionamento dei sistemi algoritmici è codificato all'interno di "scatole nere" che sono di per sé difficilmente analizzabili, oltre ad essere nella maggior parte dei casi non pubblicamente accessibili (Kitchin, 2017). Tuttavia gli studiosi sono riusciti a sviluppare una comprensione soddisfacente di alcune caratteristiche generali che governano la selezione dei contenuti sulle piattaforme digitali. Infatti occorre ricordare che le piattaforme sono in primo luogo aziende, e perciò è possibile comprendere alcuni aspetti essenziali del loro funzionamento analizzando in che modo perseguono il loro scopo primario, che è quello di ottenere profitti: siccome la risorsa fondamentale da cui le piattaforme ricavano profitti sono i dati forniti dagli utenti (attraverso strategie diverse, che non è possibile riassumere qui), il loro obiettivo fondamentale è quello di estrarre più dati possibile (Srnicek, 2017). Per questo motivo le piattaforme che forniscono contenuti basano la propria sopravvivenza sulla «stickiness», ovvero sulla capacità di attrarre utenti, mantenerli connessi al proprio sito il più a lungo possibile e farli tornare più e più volte (Hindman, 2018). Perciò i sistemi algoritmici vengono programmati per massimizzare i livelli di stickiness. Il funzionamento dei sistemi al-

goritmici è complesso: non dipende solamente dalle indicazioni fornite dai programmatori, ma anche dal fatto che, una volta che hanno ricevuto gli obiettivi da raggiungere, i sistemi algoritmici si auto-regolano sulla base dei feedback ambientali e individuano autonomamente le strategie migliori per raggiungerli (Kitchin & Dodge, 2011). Dunque non è facile definire in che misura le filter bubbles siano il risultato di una progettazione intenzionale oppure un “effetto collaterale” della personalizzazione dei contenuti, ma, in ogni caso, quello che conta è che evidentemente proporre agli utenti contenuti che confermano le loro preferenze risulta una strategia particolarmente efficace per mantenerli il più possibile incollati alle piattaforme. In altre parole, le filter bubbles emergono perché hanno dimostrato di essere attraenti per gli utenti, e quindi le piattaforme le sfruttano per massimizzare i propri profitti.

È interessante sottolineare come la personalizzazione dei contenuti non sia l’unica modalità possibile di programmare la selezione: infatti, nel caso in cui si volesse contrastare la formazione delle filter bubbles, sarebbe possibile riprogrammare i criteri di selezione per fare in modo di privilegiare la diversificazione e la pluralità dei contenuti proposti agli utenti, invece della loro omogeneità. Già lo stesso Negroponte, quando parlava di un giornale digitale creato su misura, non lo immaginava come esclusivamente orientato alla riproposizione di contenuti che confermassero le opinioni dei lettori, bensì ipotizzava anche la creazione di un tipo diverso di selezione, che rispondesse al bisogno di novità e di stimoli diversificati e imprevisi (Negroponte, 1996, pag. 154). E tuttavia, anche se progettare sistemi di selezione diversi sarebbe possibile, non sembra probabile che assisteremo a un cambiamento in questa direzione nel prossimo futuro. Il punto cruciale rimane infatti quello della definizione degli obiettivi a cui le piattaforme digitali tendono: finché queste ultime rimangono in mani private, e finché promuovere le filter bubbles si rivela più profittevole che promuovere la diversificazione dei contenuti, è probabile che gli algoritmi continueranno ad essere programmati per favorire la formazione di bolle. Tuttalpiù è possibile che, oltre agli ambienti digitali dove esse si sviluppano con maggiore facilità, nascano nuovi ambienti che hanno finalità diverse, tra cui ad esempio quella di programmare gli algoritmi in modo che favoriscano l’esposizione a una maggiore diversità e varietà di contenuti: ciò permetterebbe agli utenti di scoprire stimoli con cui non sarebbero venuti in contatto rimanendo all’interno della propria bolla (Helberger, Karpinen, & D’Acunto, 2018; Zuckerman, 2013).

## **2. Le origini pre-digitali di filter bubbles e echo chambers: pregiudizio di conferma, tendenza all’omofilia e dinamiche di polarizzazione nei gruppi omogenei**

Dunque gli algoritmi alimentano le filter bubbles perché queste esercitano una particolare attrazione nei confronti degli utenti. Ma ciò significa che probabilmente il problema delle filter bubbles, e quello ad esso collegato delle echo chambers, rimandano a tendenze umane che sono decisamente antecedenti alla comparsa Web. Sembra infatti possibile rintracciare l’origine delle bolle di filtraggio e delle camere dell’eco in alcuni fenomeni che la psicologia cognitiva e la psicologia sociale hanno già individuato da tempo: da un lato il pregiudizio di conferma, che consiste in una tendenza cognitiva individuale, dall’altro la tendenza all’omofilia e le dinamiche di polarizzazione dei gruppi omogenei, che si verificano invece in situazioni di interazione collettiva.

Sul piano individuale, la tendenza cognitiva che è possibile identificare come origine dell’attrazione esercitata dalle filter bubbles è appunto il pregiudizio di

conferma (*confirmation bias*): esso consiste nella tendenza a focalizzare l'attenzione principalmente sulle informazioni che confermano le proprie convinzioni pregresse, trascurando invece quelle che le mettono in discussione e forniscono visioni alternative (Nickerson, 1998). Si tratta di una tendenza che, seppur ad intensità diverse a seconda delle circostanze, appartiene a tutti gli esseri umani. Il riconoscimento di questa tendenza è presente da secoli all'interno della riflessione filosofica occidentale, ad esempio Bacone ne fornisce una formulazione particolarmente chiara:

La comprensione umana una volta che ha adottato un'opinione (sia che si tratta di un'opinione ricevuta che di una condivisibile di per sé) spinge tutte le altre cose a supportarla e a essere concordi con essa. E anche nel caso in cui sull'altro fronte si trovino esempi superiori in peso e in numero, questi vengono o negati e disprezzati, oppure allontanati e rigettati utilizzando qualche tipo di distinzione; per fare in modo che attraverso questa grande e perniciosa predeterminazione l'autorità della sua conclusione precedente possa rimanere inviolata (Bacon, 1620, pag. 36)

Diverse ipotesi sono state avanzate sull'origine del pregiudizio di conferma, e il dibattito in merito rimane aperto: «È un modo di proteggere il proprio ego, una semplice riluttanza nel considerare la possibilità che una credenza che si ha o un'ipotesi che si sta considerando sia sbagliata? È una conseguenza di specifiche limitazioni cognitive? Riflette una mancanza di comprensione della logica? È [un fenomeno così] persistente perché ha un qualche valore funzionale? Fornisce cioè alcuni benefici che sono altrettanto importanti, o in certe situazioni più importanti, rispetto a quanto lo sarebbe il tentativo di determinare la verità in modo non pregiudiziale?» (Nickerson, 1998, pag. 197). A prescindere dalle possibili interpretazioni sulla sua origine e sulla sua pervasività, non c'è dubbio che il pregiudizio di conferma esista e sia riscontrabile in numerose situazioni.

Esso si trova anche alla base del fenomeno delle camere dell'eco, all'interno delle quali agisce combinandosi con alcune particolari dinamiche di gruppo. In primo luogo, il pregiudizio di conferma inclina all'omofilia, ovvero alla tendenza a circondarsi di persone che condividano le proprie convinzioni: se questa tendenza viene assecondata in modo preponderante, senza essere controbilanciata dalla presenza di punti di vista diversi, il risultato è quello di formare gruppi fortemente omogenei dal punto di vista delle opinioni. È quello che fanno i sistemi algoritmici quando selezionando con maggiore frequenza contenuti che confermano le opinioni dell'utente, inserendolo così in una sorta di bolla di conferma. Una volta che si è creato un gruppo omogeneo, o una bolla digitale che ne riproduce le dinamiche, al suo interno possono avere luogo fenomeni di polarizzazione: questa si verifica quando, in un gruppo i cui membri hanno opinioni di partenza simili, la discussione fa sì che alla fine le persone arrivino a convinzioni più estreme di quelle che avevano all'inizio, in modo tale che il rinforzo reciproco spinge i gruppi omogenei a radicalizzarsi (Sunstein, 2002). Tale dinamica nasce quando nei partecipanti prevale la spinta ad allinearsi all'opinione dominante nel gruppo e viene meno la tendenza a portare contributi e punti di vista alternativi:

Quando la polarizzazione prende il via, i membri del gruppo diventano maggiormente riluttanti nel menzionare quelle informazioni che hanno sull'argomento che potrebbero contraddire il consenso che sta emergendo all'interno del gruppo. Il risultato è una discussione tendenziosa nella quale il gruppo non ha l'opportunità di considerare tutti i fatti, perché i membri non li espongono [...] Ogni elemento che portano come contributo dunque

rinforza la marcia verso il consenso di gruppo piuttosto che aggiungere complicazioni o alimentare il dibattito (Wallace, 1999, pagg. 81–82)

I fenomeni appena presentati, ovvero il pregiudizio di conferma, la tendenza all'omofilia e le dinamiche di polarizzazione, chiamano in causa discussioni ampie, che si estendono ben oltre il contesto delle tecnologie digitali e i limiti del presente contributo. Ciò che appare significativo sottolineare, ai fini della riflessione condotta in queste pagine, è il fatto che la formazione di filter bubbles e delle camere dell'eco appare radicata in alcune tendenze profonde della psicologia umana.

### **3. È possibile stabilire se il Web contribuisca ad incrementare le camere dell'eco?**

Le constatazioni espresse nel paragrafo precedente fanno sorgere un interrogativo: è possibile stabilire se le nuove tecnologie legate al Web abbiano incrementato o diminuito la tendenza alla formazione di camere dell'eco rispetto ai media precedenti? La risposta appare negativa, principalmente per due ragioni.

La prima è che non è possibile confrontare le due tipologie di media attraverso uno studio empirico, perché i dati di cui disponiamo su di esse non sono equiparabili. Infatti per effettuare una comparazione tra i media di massa e quelli legati al Web in rapporto alla formazione di camere dell'eco, sarebbe necessario disporre di dati confrontabili relativi alle modalità di circolazione ed elaborazione dei contenuti all'interno dei gruppi, ma questo non è possibile: se infatti riguardo alle echo chambers online disponiamo di numerosi dati, perché ogni comportamento in rete viene registrato, come conoscere con altrettanta precisione in che modo gli spettatori commentavano i programmi televisivi, si consigliavano a vicenda l'ascolto di trasmissioni radiofoniche, quali articoli di un quotidiano leggevano e quali evitavano? Si può immaginare che anche le comunità di lettori di un determinato quotidiano o gli spettatori di un determinato programma televisivo potessero rappresentare una camera dell'eco, ma non è possibile disporre per questi gruppi di dati così dettagliati come quelli che sono accessibili per le reti digitali.

La seconda ragione per cui non appare possibile stabilire in che misura le tecnologie legate al Web abbiano incrementato o meno la tendenza alla formazione di camere dell'eco risiede nel fatto che, pur disponendo di una grande quantità di dati relativi al comportamento online degli utenti, i metodi attraverso cui sono condotte le analisi empiriche delle reti non sembrano in grado di quantificare in modo esaustivo l'entità delle camere dell'eco. Alcuni studiosi hanno infatti lamentato la carenza di studi empirici capaci di attestare una significativa presenza di bolle di filtraggio e camere dell'eco (Bruns, 2019). Esistono tuttavia alcuni studi che si sono mossi in questa direzione: tra questi, quelli che hanno riscosso maggiore notorietà a livello internazionale sono quelli condotti dal gruppo di ricerca guidato da Walter Quattrociocchi, i quali sostengono di aver mostrato come su Facebook sia effettivamente riscontrabile l'esistenza di camere dell'eco, ovvero di gruppi che nascono attorno alla condivisione di convinzioni comuni e si radicalizzano attraverso dinamiche di polarizzazione (Del Vicario et al., 2016; Quattrociocchi, Scala, & Sunstein, 2016). Tuttavia, è possibile avanzare alcune critiche rispetto ai criteri attraverso cui queste ricerche hanno rilevato l'attività e le opinioni degli utenti: esse si basano infatti principalmente sui commenti, sulle condivisioni di contenuti e sui "mi piace" rilasciati. Questo approccio però rischia di falsare in modo significativo l'analisi: l'attenzione si concentra infatti solamente sugli utenti più attivi, quelli che appunto commentano, condividono e mettono

“mi piace”, mentre trascura quella maggioranza silenziosa di persone che leggono ma non lasciano tracce. Quattrococchi e i suoi colleghi sono consapevoli di questo limite, ma più che ritenerlo un problema lo considerano un tratto distintivo del fenomeno oggetto di studio: nella loro definizione le camere dell’eco sono composte precisamente dagli utenti più attivi. Questa concezione tuttavia non può che sollevare una perplessità: se di definiscono le camere dell’eco prendendo come riferimento le persone già attive, che possiedono opinioni ben definite e radicali, non c’è da stupirsi che il loro comportamento online mostri che interagendo tra loro tendono a rinforzare e radicalizzare le proprie visioni.

Sarebbe invece più interessante riuscire ad analizzare il comportamento di coloro che non si espongono, presumibilmente perché non hanno un’opinione così fortemente definita: come interagiscono costoro con i post provenienti dai membri più attivi? Rispondere a questa domanda è ben più difficile, per la precisa ragione metodologica che il comportamento di chi lascia meno tracce è più difficile da misurare. Perciò appare condivisibile la replica che alcuni noti *debunkers*<sup>1</sup> italiani hanno pubblicato in risposta allo studio di Quattrococchi e colleghi, nella quale si fa notare come tali ricerche non considerino quella «trascurata terra di mezzo» composta da «persone silenziosamente dubbiose, indecise se accettare o meno una tesi di complotto o la sua smentita e riluttanti a esternare questi dubbi sui social» (Severgnini, 2019). Alla luce di tali considerazioni, bisogna riconoscere che l’attuale comprensione in termini quantificabili del fenomeno delle filter bubbles e delle camere dell’eco è fortemente parziale.

#### **4. Le novità che caratterizzano le filter bubbles: le bolle sono individuali, invisibili e non si scelgono**

Dunque non appare possibile stabilire se le nuove tecnologie legate al Web abbiano incrementato o diminuito la tendenza alla formazione di camere dell’eco rispetto ai media di massa. E, soprattutto, si è visto come i fenomeni che stanno alla base delle camere dell’eco, ovvero il pregiudizio di conferma, la tendenza all’omofilia e la polarizzazione all’interno dei gruppi omogenei, rappresentino questioni molto più antiche della comparsa dei media digitali: hanno a che fare con il modo in cui gli esseri umani si rapportano alle proprie convinzioni e alle opinioni diffuse nei gruppi di cui fanno parte. Tali considerazioni spingono a chiedersi: per quale motivo allora vale la pena confrontarsi con la questione delle filter bubbles e delle camere dell’eco? Perché, nonostante siano difficilmente quantificabili e siano radicate in fenomeni psicologici che non hanno nulla di nuovo, le filter bubbles presentano alcune caratteristiche peculiari e inedite, che meritano un’attenzione specifica: ogni utente è solo all’interno della propria bolla, la bolla è invisibile e il fatto di entrarvi non dipende dalla scelta degli utenti (Pariser, 2012, pag. 15).

Il primo elemento segna una distinzione significativa rispetto ai media di massa: infatti, trovandosi di fronte ai canali televisivi o ai quotidiani, tutti gli spettatori si confrontavano con il medesimo panorama, le possibilità tra cui scegliere erano disponibili a tutti (ovviamente non tutte le fonti avevano la stessa visibilità e la stessa diffusione, ma questo è un tratto comune tanto ai media di massa quanto a quelli legati alla rete). Nel caso delle filter bubbles invece, ogni utente si trova di fronte un panorama unico, personalizzato: ognuno non è consapevole di

1 Giornalisti specializzati nel verificare le notizie per comprovarne l’affidabilità. La risposta è dovuta alla tesi, sostenuta da Quattrococchi e colleghi, secondo cui pubblicare articoli che smentiscono le notizie false risulterebbe inutile o addirittura controproducente (Zollo et al., 2017).

quello che gli altri stanno visualizzando, perciò viene a mancare un orizzonte di riferimento comune. Certo, per ogni argomento o contenuto visualizzato dall'utente esiste un gruppo di persone che sta guardando la stessa cosa, parte delle quali probabilmente la pensa in modo simile rispetto all'argomento in questione; però la selezione dei contenuti che l'algoritmo presenta all'utente (il *news feed* di Facebook o i risultati di ricerca di Google) è personalizzata: nessun altro vede quei determinati contenuti in quel determinato ordine. È il quotidiano personalizzato immaginato da Negroponte, stampato in un'unica copia: la prima pagina non è uguale per tutti. Non si tratta di un cambiamento di poco conto: se la selezione operata dall'algoritmo costituisce in qualche modo una rappresentazione del mondo circostante offerta dalla piattaforma digitale nella quale ci si trova, ciò significa che in questi ambienti il mondo circostante non è percepito da tutti allo stesso modo, poiché ognuno ha una visione modellata attorno al proprio punto di vista.

Questo fatto di per sé potrebbe non sembrare una novità radicale, dal momento che una tendenza all'egocentrismo cognitivo è presente in ogni essere umano (Von Foerster, 1987) e, come si è visto, in tutti esiste il pregiudizio di conferma e la tendenza a circondarsi di fonti e persone che rispecchino le proprie convinzioni. Tuttavia, ciò che caratterizza le *filter bubbles* è che esse non sono soltanto personalizzate, ma anche invisibili: le operazioni di selezione non sono esplicite, i criteri attraverso cui sono svolte non sono trasparenti e soprattutto la loro parzialità non è chiaramente percepita. Anche gli altri media esprimono visioni del mondo parziali, ma i fruitori ne sono tendenzialmente consapevoli:

La maggior parte delle persone che per cercare le notizie consultano fonti di destra o di sinistra sa che quelle informazioni si rivolgono a chi ha un particolare orientamento politico. Ma Google non è così trasparente. Non ci dice chi pensa che siamo o perché ci mostra i risultati che vediamo. Non sappiamo se sta facendo ipotesi giuste o sbagliate su di noi, non sappiamo neanche se le sta facendo. [...] Dato che non abbiamo scelto noi i criteri con cui i siti filtrano le informazioni in entrata e in uscita, siamo portati a immaginare che quelle che ci arrivano attraverso la bolla siano obiettive e neutrali. Ma non è così. In realtà, dall'interno della bolla è quasi impossibile accorgersi di quanto siano mirate (Pariser, 2012, p. 15)

A ciò si aggiunge il fatto che l'ingresso nella bolla non è scelto volontariamente dagli utenti, ma viene attuato in modo aprioristico e inevitabile dalle piattaforme che utilizzano tecniche di profilazione per personalizzare i risultati. Al contrario, nell'ambito dei media di massa è l'utente che sceglie a quale fonte attingere, tra le varie disponibili.

Il risultato è che all'interno delle *filter bubbles* si continua ad osservare il mondo da una prospettiva parziale, come è inevitabile che sia e come è sempre accaduto con ogni genere di media, ma si abbassa notevolmente il livello di consapevolezza rispetto a questa parzialità. Certo, tale consapevolezza non sembra subire variazioni significative per quanto riguarda i singoli contenuti: leggendo le parole di una determinata persona o di un determinato giornale, il grado di consapevolezza rispetto alla parzialità del suo punto di vista non cambia se la fruizione avviene attraverso un social network, una pagina di quotidiano o un canale televisivo. Quello che cambia è la percezione generale del panorama informativo e culturale: quando la selezione è personalizzata si ha l'impressione che tutti la pensino come noi, mentre invece il panorama mediatico di massa è uguale per tutti, tutti hanno a disposizione gli stessi canali in Tv o gli stessi quotidiani in edicola. Infatti una differenza cruciale tra i mass media e le piattaforme digitali è che, mentre il

ruolo di mediazione dei primi era evidente, quello dei secondi spesso non è percepito come tale, anche perché viene in parte offuscato da una retorica che dipinge le piattaforme digitali come se fossero agenti “neutrali”, mentre come si è visto in realtà il loro funzionamento si basa su criteri e obiettivi che sono decisamente connotati da un punto di vista socio-politico (boyd & Crawford, 2012; Kitchin, 2017).

## Conclusioni

Dopo aver messo in luce alcune delle caratteristiche principali delle filter bubbles e delle echo chambers, è possibile avanzare due tipi di considerazioni sul piano pedagogico. In primo luogo, è stato messo in evidenza che la formazione di filter bubbles e echo chambers non dipenda esclusivamente da determinate caratteristiche delle tecnologie digitali, bensì appaia profondamente radicata in dinamiche psicologiche e sociali quali il pregiudizio di conferma, l'inclinazione all'omofilia e la tendenza alla polarizzazione nei gruppi omogenei. Occorre quindi ribadire che, in questo come in altri casi, i fenomeni legati all'utilizzo delle tecnologie non possono mai essere considerati come questioni meramente “tecniche” scollegate dalla società, ma devono invece essere interpretati come parti di complessi sistemi socio-tecnici, sistemi “ibridi” generati dall'intreccio tra componenti umane e non umane (Latour, 1995). Ciò significa che l'educazione, se vuole effettivamente promuovere nelle nuove generazioni uno sguardo capace di cogliere la complessità, deve promuovere una riflessione che sia capace non soltanto di analizzare le tecnologie nella loro componente tecnica, ma anche di metterne in evidenza le dimensioni socio-politiche ed i presupposti etico-filosofici. Se ciò non viene fatto, il rischio è quello di ricadere in forme di riduzionismo e di “soluzionismo tecnologico”, ovvero di credere che sia possibile risolvere dilemmi etici e problemi socio-politici semplicemente affidandosi a tecnologie sufficientemente sofisticate (Morozov, 2013), mentre evidentemente non è realistico immaginare di risolvere le problematiche connesse alle filter bubbles e alle echo chambers semplicemente limitandosi a programmare diversamente gli algoritmi delle piattaforme digitali, senza tenere in considerazione le dinamiche psicologiche e sociali che vi stanno alla base (Bruns, 2019).

In secondo luogo, sebbene sia vero che il fenomeno delle filter bubbles si fonda su dinamiche psicologiche e sociali ampiamente antecedenti all'avvento del digitale, al tempo stesso non bisogna trascurare gli elementi di novità connessi alle peculiarità delle recenti innovazioni tecnologiche: ogni utente è solo all'interno della propria bolla, la bolla è invisibile e ci si trova al suo interno senza averlo scelto. In questo senso, la presente riflessione intende inserirsi nella prospettiva di una media education orientata a coniugare due componenti che storicamente sono state alla base di due diversi modi di intendere l'educazione mediale: da un lato l'analisi critica e dall'altro la produzione creativa (Buckingham, 2003; Cappello, 2010).

L'analisi critica, che trae origine dall'approccio della Scuola di Francoforte (Horkheimer & Adorno, 1947), risulta indispensabile per offrire a studenti e studentesse alcuni strumenti concettuali che loro faticherebbero a sviluppare da soli: dirigere l'attenzione sul ruolo di mediazione svolto dalle piattaforme digitali, mettendo in luce l'inevitabile parzialità che contraddistingue il loro operato, è infatti il primo passo necessario per potersi muovere con consapevolezza sul Web. Ciò significa, nel caso delle filter bubbles e delle echo chambers, innanzitutto prendere coscienza della loro esistenza e del loro funzionamento, per potersi interrogare sulle loro implicazioni sia a livello di esperienza individuale che in termini di ricadute sociali. È inoltre possibile innalzare l'indagine anche ad un livello meta-

riflessivo, chiedendosi se e per quali motivi simili questioni appaiano meritevoli di essere indagate, e quanto la percezione rispetto a determinati temi sia condizionata dalle narrazioni prevalenti nel dibattito pubblico. Ad esempio, è possibile osservare come l'interesse per la questione delle filter bubbles e delle camere dell'eco abbia registrato un incremento notevole dal 2016, anno dell'elezione di Donald Trump e della Brexit: diversi commentatori hanno individuato la diffusione di questi fenomeni sui social network tra le cause di questi risultati elettorali, mentre altri invece hanno ribattuto che filter bubbles e camere dell'eco sono state utilizzate da coloro che hanno perso tali elezioni come capro espiatorio, per evitare di riconoscere le problematiche sociali e le mancate risposte politiche di cui tali elezioni sono state espressione (Moggia, 2017).

Se dunque l'analisi critica appare indispensabile, essa rischia tuttavia di rivelarsi sterile quando non si accompagna e non si confronta con la sperimentazione di pratiche concrete: «l'analisi critica, per poter assumere un qualche valore pedagogico, deve essere situata, il pensiero astratto deve essere incanalato e incarnato nel flusso delle emozioni, dei piaceri e dell'azione creativa attivato durante il lavoro pratico» (Cappello, 2010, pag. 40). Rispetto al tema delle filter bubbles, ciò significa che dovranno essere gli studenti e le studentesse, una volta acquisita una certa consapevolezza riguardo al fenomeno, a scegliere se e come abitare queste "bolle" digitali: si può ad esempio decidere di sfruttarne le potenzialità positive, come la possibilità di consolidare la rete di contatti con cui si condividono opinioni e interessi, o al contrario, se si intende contrastare la tendenza all'omofilia, è possibile cercare di diversificare la propria bolla interagendo il più possibile con persone e siti che esprimono punti di vista differenti rispetto al proprio. Oppure si può decidere di smettere di usare determinate applicazioni nel caso queste vengano identificate come "tossiche", una volta che ci si renda conto che sono progettate per innescare dinamiche che risultano dannose (Lanier, 2011). O, spingendosi ancora oltre, si può decidere, una volta identificate le criticità di determinate tecnologie, di impegnarsi a progettarne di nuove, magari contribuendo a progetti collaborativi che si dedicano a questo (Ippolita, 2005).

In sintesi, quando si tratta di interfacciarsi con le tecnologie le possibilità sono molteplici, e di fronte ad esse la media education può contribuire offrendo, da un lato, strumenti concettuali per analizzare l'esistente, e, dall'altro, spazi e tempi nei quali gli studenti e le studentesse possano confrontarsi sugli usi che fanno delle tecnologie e sperimentare pratiche diverse, partendo da una valorizzazione dei saperi e delle pratiche che già sviluppano nella loro quotidianità (Aagaard, 2021).

## Riferimenti bibliografici

- Aagaard, J. (2021). The Care of Our Hybrid Selves: Towards a Concept of *Bildung* For Digital Times. *Journal of Philosophy of Education*, 55(1), 41–54. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12456>
- Bacon, F. (1620). *Novum Organum* (E. A. Burt, A c. Di). New York: The Modern Library.
- boyd, danah, & Crawford, K. (2012). CRITICAL QUESTIONS FOR BIG DATA: Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662–679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>
- Bruns, A. (2019). *Are filter bubbles real?* Medford, MA: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge, UK : Malden, MA: Polity Press ; Distributed in the USA by Blackwell Pub.
- Caligiuri, M. (2018). *Introduzione alla società della disinformazione: Per una pedagogia della comunicazione*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

- Cappello, G. (2010). Analisi critica vs. Produzione creativa. Le nuove sfide della media education nell'era digitale. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 10(70), 37–44. <https://doi.org/10.13128/formare-12535>
- Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F., Petroni, F., Scala, A., Caldarelli, G., ... Quattrociocchi, W. (2016). The spreading of misinformation online. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(3), 554–559. <https://doi.org/10.1073/pnas.1517441113>
- Habermas, J. (1962). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Roma; Bari: Laterza.
- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens da animali a dèi: Breve storia dell'umanità*. Milano: Bompiani.
- Harari, Y. N. (2019). *Homo Deus. Breve storia del futuro*. Milano: Bompiani.
- Helberger, N., Karppinen, K., & D'Acunto, L. (2018). Exposure diversity as a design principle for recommender systems. *Information, Communication & Society*, 21(2), 191–207. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1271900>
- Hindman, M. (2018). *The internet trap: How the digital economy builds monopolies and undermines democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1947). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Ippolita. (2005). *Open non è free: Comunità digitali tra etica e mercato globale*. Milano: Eleuthera.
- Kitchin, R. (2017). Thinking critically about and researching algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 14–29. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1154087>
- Kitchin, R., & Dodge, M. (2011). *Code/space: Software and everyday life*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lanier, J. (2011). *You are not a gadget: A manifesto*. New York: Vintage Books.
- Latour, B. (1995). *Non siamo mai stati moderni*. Milano: Elèuthera.
- Margiotta, U. (2019). Editoriale. Responsabilità pedagogica e ricerca educativa: Intelligenza collaborativa, formazione dei talenti e tecnologie dell'artificiale. *FORMAZIONE & INSEGNAIMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 13–18.
- Moggia, V. (2017, settembre 27). La bufala della post-verità. Recuperato 1 febbraio 2022, da Medium website: <https://medium.com/@ValerioMoggia/la-bufala-della-post-verit%C3%A0-40b1127d0202>
- Morin, E. (2016). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*. New York: PublicAffairs.
- Negroponte, N. (1996). *Essere digitali*. Milano: Mondadori.
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- Pariser, E. (2012). *Il Filtro: Quello che internet ci nasconde*. Milano: Il Saggiatore.
- Quattrociocchi, W., Scala, A., & Sunstein, C. R. (2016). Echo Chambers on Facebook. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2795110>
- Severgnini, C. (2019, maggio 9). Smascherare le bufale online non è inutile, ecco perché secondo i debunker italiani. Recuperato 1 febbraio 2022, da Il Secolo XIX website: <https://www.ilsecoloxix.it/high-tech/2016/03/17/news/smascherare-le-bufale-online-non-e-inutile-ecco-perche-secondo-i-debunker-italiani-1.31068761>
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity.
- Sunstein, C. R. (2001). *Echo chambers: Bush v. Gore, impeachment, and beyond*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Sunstein, C. R. (2002). The Law of Group Polarization. *Journal of Political Philosophy*, 10(2), 175–195. <https://doi.org/10.1111/1467-9760.00148>
- Von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Wallace, P. M. (1999). *The psychology of the Internet*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Zollo, F., Bessi, A., Vicario, M. D., Scala, A., Caldarelli, G., Shekhtman, L., ... Quattrociocchi, W. (2017). Debunking in a world of tribes. *PLOS ONE*, 12(7), e0181821. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181821>
- Zuckerman, E. (2013). *Rewire: Digital cosmopolitans in the age of connection*. New York: W. W. Norton & Company.



# Docenti e formazione: per un'implementazione sostenibile del digitale

## Teachers and training: for sustainable digital implementation

---

Erica Della Valle

Università Telematica Internazionale UniNettuno – e.dellavalle@students.uninettunouniversity.net

---

### ABSTRACT

The profound transformations of society and the challenges to be faced at a European and global level require special attention to the development of human, cultural and social capital, which represents the set of fundamental factors for sustaining and accelerating growth. According to Ceruti, the factors generating profound transformations are globalization and the explosion of new information technologies. In this context, the task of the education system becomes even more complex precisely because of the proliferation of information and knowledge as well as learning contexts and opportunities. The school's task becomes that of fostering the growth of active and responsible citizens capable of unifying the fragmentation of information and knowledge, of filtering and connecting multiple experiences that are very diverse and heterogeneous. Schools must encourage students to contextualize knowledge; globalization, Industry 4.0 and technologies invite us to rethink the concept of education. In particular, the training of school personnel throughout their professional life becomes a decisive factor in redefining and recontextualizing the educational and teaching proposals that must respond to two different and complementary needs at the same time: «teaching to be» and «teaching to learn».

Le profonde trasformazioni della società e le sfide da affrontare a livello europeo e globale impongono una particolare attenzione allo sviluppo del capitale umano, culturale e sociale che rappresenta l'insieme dei fattori fondamentali per sostenere e accelerare la crescita. Secondo Ceruti (2017) i fattori che generano profonde trasformazioni sono la globalizzazione e l'esplosione delle nuove tecnologie dell'informazione. In questo contesto, il compito del sistema di istruzione diventa ancora più complesso proprio a causa della proliferazione sia di informazioni e saperi sia di contesti e opportunità di apprendimento. Il compito della scuola diventa quello di favorire la crescita di cittadini attivi e responsabili capaci di unificare la frammentazione delle informazioni e dei saperi, di filtrare e connettere molteplici esperienze assai diversificate ed eterogenee. La scuola deve sollecitare gli studenti a contestualizzare le conoscenze; la globalizzazione, l'industria 4.0 e le tecnologie ci invitano ad un ripensamento del concetto di formazione. In particolare, la formazione del personale scolastico durante

tutto l'arco della vita professionale diventa un fattore decisivo per ridefinire e ricontestualizzare le proposte educative e didattiche che devono rispondere a due esigenze differenti e complementari allo stesso tempo: "insegnare ad essere" ed "insegnare ad apprendere".

#### KEYWORDS

School, Teachers, Digital, Training, Learning.  
Scuola, Docenti, Digitale, Formazione, Apprendimento.

### 1. Contesto

Se aveva ragione McLuhan nel sostenere che il medium è il messaggio, bisogna necessariamente soffermarsi a studiare bene quale sia il messaggio veicolato, soprattutto se parliamo di formazione, da questa nuova medialità in cui troppo velocemente siamo stati catapultati. L'intento esplicito della formazione e di rafforzare la cultura dell'autonomia attraverso la costruzione di una rinnovata professionalità degli attori scolastici. Soltanto l'assunzione di tale cultura può, infatti, determinare l'auspicato passaggio, nel sistema dell'istruzione, dalla logica del programma alla logica del progetto. Ciò che, ormai, appare indispensabile e guidare la transizione dalla logica di una scuola che trasmette il sapere a quella di un laboratorio di progettazione didattica orientato non più alla semplice riproduzione passiva delle conoscenze ma allo sviluppo, negli studenti, di capacità critiche e metacognitive e allo sviluppo delle competenze chiave. I processi di insegnamento dovrebbero essere caratterizzati dalla messa in crisi del tradizionale impianto contenutistico – disciplinare per favorire la costruzione di un tessuto relazionale fra nozioni e concetti, in vista dello sviluppo delle competenze chiave. Nell'ottica della formazione prevista nella legge 107/15, la definizione del profilo del docente poneva l'enfasi, oltre che sulle ineludibili competenze culturali e disciplinari anche su quelle didattiche, metodologiche, relazionali, organizzative e gestionali, altrettanto necessarie al "mestiere" di insegnante. Il profilo dell'insegnante richiesto dalla scuola dei nostri tempi si configura, infatti, come l'insieme integrato e armonico delle seguenti competenze: culturali disciplinari, psico-pedagogiche, metodologiche-didattiche, organizzative, relazionali e riflessive. L'insegnante è inserito in un contesto socioculturale che genera aspettative sul suo lavoro e gli affida il compito di trasporre didatticamente il "sapere esperto" in "sapere insegnato" e di favorire un processo di sistematizzazione delle informazioni ricevute dallo studente all'interno della propria matrice conoscitiva. D'altra parte, l'insegnante è chiamato a operare in uno spazio delineato da molteplici fattori, tutti rilevanti e determinanti per la professione. Considerato lo scenario in cui gli insegnanti sono chiamati a operare, è evidente che l'offerta formativa del percorso per docenti neoassunti, intesa come l'inizio di un cammino professionale e personale, deve rispondere ai problemi posti dalla società della conoscenza e dell'informazione, dominata dall'incertezza e dalla complessità, nella quale organizzare e custodire la propria conoscenza è sempre più necessario ed opportuno. Come ricordano Edgar Morin e Mauro Ceruti le crisi dell'umanità planetaria sono altrettante crisi cognitive, che rendono urgente una riforma del pensiero e una riforma dell'educazione e dunque, aggiungo io, non è possibile pensare di trasferire a distanza l'intero percorso formativo dei docenti senza tener presente

una serie di criticità. La società della conoscenza richiede di aggiungere a un sapere prettamente teorico o tecnico, riferito a situazioni anticipabili perché definite da un andamento di causalità lineare, un sapere prassico, capace di analizzare e comprendere le esperienze singolari che si stanno vivendo e di decidere quali azioni mettere in atto. Il contesto in cui il docente opera quotidianamente è in continua trasformazione e contiene culture, richiedendo progettazioni calibrate e attente alla persona che non riguardano soltanto l'ambito delle conoscenze, ma l'acquisizione di competenze in grado di aumentare la consapevolezza degli apprendimenti. Di fronte al cambiamento imposto dall'emergenza, i percorsi di formazione dei docenti neo-assunti sono stati ricalibrati sulle nuove esigenze?

## 2. Nuovi scenari

L'impulso trasformativo che la pandemia ha dato alla scuola sembra, infatti, essere destinato ad avere lunga vita: le potenzialità del digitale, applicato fino a poco tempo fa in modo prevalentemente asistemico e ancora disomogeneo, si dispiegano oggi pienamente.

Il DPCM dell'8 marzo, e il successivo del 9 marzo 2020 (che ha esteso le disposizioni presenti nel precedente provvedimento a tutto il Paese) recanti misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, ha previsto la sospensione delle attività didattiche in tutte le scuole d'Italia sino al 3 aprile 2021, così come la frequenza alle attività di formazione superiore, comprese quelle delle università.

Successivamente il Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione del Miur, in applicazione del DPCM dell'8 marzo che prescriveva ai dirigenti scolastici di attivare forme di didattica a distanza (DaD), il 17 marzo ha diramato la nota Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. La nota sottolinea l'importanza delle attività di DaD che, per essere tali, devono prevedere la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e studenti, che non si può esaurire in una mera assegnazione di compiti o deposito di file, ma presuppone un ripensamento delle strategie didattiche, rimodulando gli obiettivi formativi per dare vita a un ambiente di apprendimento online. Tutti i docenti si sono trovati completamente spiazzati di fronte ad una situazione inedita che li chiamava ad un lavoro da inventare e, soprattutto, ad un lavoro da fare con strumenti spesso non conosciuti e in molti casi non all'altezza della situazione.

Nel corso di questi lunghi mesi di didattica in emergenza, approcci tecno-pedagogici, prima isolati e sperimentali, diventano esercizio quotidiano in aula. Così, accanto a un'espansione delle conoscenze sul funzionamento e le applicazioni delle tecnologie didattiche, registriamo anche un accrescimento della consapevolezza dei modelli e degli strumenti teorico-operativi di riferimento.

Nel "Rapporto finale per il futuro della scuola", il piano messo a punto su incarico della ex ministra dell'Istruzione, Lucia Azzolina dalla commissione guidata da Patrizio Bianchi – cattedra Unesco in Educazione, crescita e uguaglianza, e ora ministro dell'Istruzione – l'obiettivo è una scuola che punta sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, promuove l'essenzializzazione del curricolo, propone una continuità educativa tra i diversi ordini, integra le materie scientifiche e umanistiche, ed è attenta alle aree e alle categorie più fragili.

È una scuola che mette l'accento sui patti educativi di comunità, rilancia i livelli essenziali di prestazione (LEP) e il sistema nazionale di valutazione (SNV), accordando grande importanza alla formazione continua per i docenti, al job

shadowing e alle nuove forme di riconoscimento e certificazione del loro impegno, del loro tempo e delle loro responsabilità. È una scuola infine, che, forte dell'esperienza della didattica integrata, riafferma il "digitale senza se e senza ma": un digitale per l'accessibilità, l'inclusione, l'informazione, la creazione, la collaborazione, la valutazione.

Il Rapporto della scuola del futuro ribadisce inoltre un vecchio ma pur sempre attuale mantra: il digitale non è di per sé elemento di innovazione didattica. Più che mai in questa fase la scuola sta toccando con mano la veridicità di questa formula, sperimentando il digitale in tutte le sue forme: per pianificare, realizzare e valutare il lavoro in aula, passando da una tipologia più trasmissiva di insegnamento a una più interattiva; per creare alleanze con nuovi player; per contribuire a forgiare strumenti tecnologici meno generalisti e più pertinenti alle specifiche aree disciplinari.

### 3. Nuovi esigenze e nuovi strumenti

Attraverso intensa e accelerata frequentazione del digitale, i docenti che hanno affrontato

l'emergenza educativa causata dal Covid-19, hanno ora profondamente integrato l'idea che l'innovazione sia una complessa alchimia di strumenti, contenuti, approcci e metodi, nella quale il digitale è un fattore importante di facilitazione, potenziamento, cooperazione, ma non l'unico. Soprattutto, in un periodo in cui la pandemia ha un andamento ancora oscillatorio e le scuole esitano nuovamente tra apertura e chiusura, riproponendo così le problematiche legate alle carenze regionali, al divario nord-sud e alle questioni economico-sociali che sempre accompagnano la necessità di dotazioni digitali (cfr. Indire, Pratiche didattiche durante il lockdown, 2020), un assunto fondamentale di cui il mondo dell'educazione è sempre più consapevole è che la vera innovazione non lascia indietro nessuno.

Il DigComp è un framework che ben si presta a "sostenere" l'incontro tra la realtà scolastica e la realtà del mondo lavorativo, a favorire un contagio positivo di conoscenza delle competenze digitali tra queste due realtà chiave. Ad accorciare le distanze concorre anche il collegamento garantito dal Framework Europeo delle Qualifiche, a cui è rintracciabile un riferimento sia in DigComp 2.1 che nel modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione.

Non possiamo più pensare ad una scuola che non formi cittadini competenti digitali come non possiamo più pensare ad un contesto di lavoro che non integri il digitale. Ma quanta consapevolezza c'è dentro e fuori dalla scuola del cosa voglia dire "essere competenti digitali"? Come nel mercato del lavoro, e non facciamo riferimento alle aziende di settore, si promuove, integra e valuta la competenza digitale dei lavoratori?

Far entrare DigComp 2.0 e 2.1 come riferimento per la progettazione dell'esperienza formativa, per l'osservazione della competenza digitale agita e sua valutazione nell'ambito dell'ASL può arricchire l'Alternanza scuola-lavoro rendendola un'occasione di crescita non solo per gli studenti ma anche per le aziende (in particolare quelle piccole e medie).

Il Piano d'Azione per l'istruzione digitale (2021-2027) propone una significativa serie di iniziative per un'istruzione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile in Europa. Esprime inoltre un invito a stabilire una più stretta collaborazione tra gli Stati membri a livello europeo, come pure con i portatori di interessi e tra di essi, affinché i sistemi di istruzione e formazione siano realmente pronti per l'era

digitale. La crisi del coronavirus ha posto l'apprendimento a distanza al centro delle pratiche didattiche. Ciò ha messo in luce l'urgente necessità di potenziare l'istruzione digitale quale obiettivo strategico per un insegnamento e un apprendimento di alta qualità nell'era digitale. Con l'uscita dalla fase di emergenza causata dall'insorgenza della pandemia, si ravvisa la necessità di un approccio strategico e a più lungo termine all'istruzione e alla formazione digitali, è quanto affermano i responsabili della Commissione nell'ultimo comunicato stampa, che ha voluto presentare il Piano d'Azione per l'istruzione digitale.

Lo spazio europeo dell'istruzione si fonda su decenni di cooperazione in materia di istruzione a livello dell'UE. Il quadro strategico per la cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione (ET 2020) ha contribuito a rafforzare la fiducia e la comprensione reciproca per sostenere le prime iniziative legate allo spazio europeo dell'istruzione. Vale la pena ricordare che si articola in sei dimensioni – qualità, inclusione e parità di genere, transizioni verde e digitale, insegnanti, istruzione superiore e un'Europa più forte nel mondo – e si basa sul sostegno del piano europeo di ripresa (NextGenerationEU) e sulle azioni del nuovo programma Erasmus +. Non solo, per concorrere alla sua creazione dello spazio europeo dell'istruzione la Commissione lavorerà in sinergia con l'agenda europea per le competenze, la rinnovata politica in materia di istruzione e formazione professionale e lo Spazio europeo della ricerca.

Per affrontare le nuove sfide e per discutere quali saranno le modalità per rendere l'istruzione e la formazione pronte per l'era digitale la Commissione ha organizzato un vertice europeo sull'istruzione, in programma il prossimo 10 dicembre, durante il quale in un incontro virtuale, ministri e stakeholders porteranno avanti proposte e miglioramenti.

#### **4. La necessaria formazione**

Se si parte dal presupposto che un corso di formazione deve non solo arricchire culturalmente, ma anche avere ricadute rilevanti sul piano professionale, sui processi di insegnamento/apprendimento e sull'organizzazione scolastica, si rimane molto perplessi di fronte alla scarsa attenzione prestata dai soggetti organizzatori agli strumenti di verifica. È necessario che le scuole, i Dirigenti, ripensino i parametri di valutazione delle iniziative formative, con il diretto coinvolgimento dei partecipanti e non solo sulla base di parametri costi/benefici immediati delle attività, ma per l'incidenza dell'investimento-formazione su traguardi a lungo termine per l'intero sistema educativo. È indispensabile monitorare la ricaduta delle iniziative formative in relazione all'innalzamento dei risultati ottenuti dagli allievi, in quanto la scuola deve favorire e garantire apprendimenti. Nel Dossier della formazione viene fornito un possibile strumento di monitoraggio che permette ai docenti di riflettere sull'apprendimento professionale che hanno conseguito, riflettendo su che cosa l'esperienza formativa abbia permesso loro di modificare e su quali competenze abbia inciso maggiormente. Il processo di riflessione sui percorsi formativi è utile al docente perché permette di individuare quello che ha funzionato, di controllare la fattibilità rimettendo alla prova l'esperienza, di replicarla e di diffonderla. Il processo di monitoraggio è utile però anche al Dirigente perché favorisce la condivisione dei percorsi e la realizzazione dei piani di miglioramento individuati, a loro volta, dai punti di criticità emersi nel rapporto di autovalutazione. Le azioni formative promosse, infatti, avranno una rilevanza significativa se coerenti con il Piano di formazione della scuola e se le loro ricadute favoriranno una condivisione all'interno dell'organizzazione scolastica. Il criterio

per un buon programma di aggiornamento o di sviluppo professionale è l'impatto che può avere sugli studenti. I docenti, infatti, possono essere soddisfatti per la partecipazione a un ciclo formativo senza che questo generi un miglioramento dell'esperienza degli studenti, come possono introdurre nuove pratiche che si rivelano prive di ricadute positive sugli studenti. Una delle priorità del Dirigente dovrebbe dunque essere quella di favorire interventi di formazione degli insegnanti rispetto alle culture dell'imparare, ai modelli di ambienti efficaci di apprendimento e al diffondersi di contesti ibridi nei processi di conoscenza.

#### **4.1 Il ruolo del Dirigente Scolastico nella formazione.**

Il ruolo del Dirigente nella formazione dei docenti appare essenziale anche nella scelta dei formatori che chiama in causa le competenze pedagogiche-didattiche connesse all'attività di insegnamento e alla gestione della classe.

Migliorare la qualità della formazione, infatti, richiede uno specifico investimento sulla figura del formatore, da intendersi non solo come esperto di contenuti, ma anche come facilitatore o tutor, in grado di accompagnare i docenti in un processo di supervisione e di crescita professionale centrato sulla vita delle classi. Per Brusciaglioni (2002) (come viene ricordato ampiamente nel Dossier della formazione) sono tre le componenti di campo che disegnano la figura del formatore esperto, essenziali per dar vita ad un'efficace azione formativa: la componente di campo, quella di metodo e quella di contenuto. La componente di campo è la profonda conoscenza dell'organizzazione nella quale si opera; la componente di metodo è la gestione sapiente di metodi adeguati e connessi alla peculiarità dell'apprendimento dell'adulto; la componente di contenuto è la profonda e matura competenza tecnica legata alla disciplina di docenza. Quindi, la disponibilità di formatori preparati e competenti, per le diverse tipologie di intervento, rappresenta una condizione indispensabile per qualificare i piani di formazione del personale docente. Chi cura la formazione degli insegnanti sa che la formazione, strumento di condivisione concettuale e di esperienza, può generare senso di appartenenza e di comunità (Carnazzola, 2018).

Il Dirigente, in quanto responsabile dei processi di innovazione nella propria istituzione, svolge un ruolo importante, diretto e indiretto, anche nella progettazione dei percorsi di formazione dei docenti: rileva le esigenze formative emergenti, promuove i percorsi formativi, monitora e rendiconta le attività proposte ed eventualmente propone degli aggiustamenti. Nella progettazione e nella realizzazione di interventi di formazione l'obiettivo condiviso dall'Istituzione scolastica è favorire gli apprendimenti e quindi lo sviluppo della persona umana.

In un contesto dove cambia radicalmente non solo il sapere, ma cambiano anche i modi in cui il sapere cambia nonché i modi in cui sviluppiamo il sapere, la formazione professionale dei docenti diventa fondamentale. La scuola, infatti, deve fornire le chiavi per costruire e trasformare le modalità di organizzazione dei saperi, rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti e problemi. Le rapide e radicali trasformazioni antropologiche in atto chiedono alla scuola di promuovere nei singoli capacità di costruire un futuro non predeterminato.

## 5. Il compito della scuola

Ci troviamo di fronte a processi estremamente rapidi che impongono scelte che per lo più vengono compiute senza che si abbia il tempo sufficiente per valutarne tutte le implicazioni. La scuola deve avviare la generazione dei nativi digitali all'enorme lavoro di riconquista della complessità che li attende, in un ecosistema informativo assai più ricco ma anche assai più variegato e frammentato di quanto non avvenisse in passato. Il ruolo e l'esperienza dei docenti rimangono elementi essenziali per sfruttare le potenzialità della soluzione tecnologica che deve necessariamente diventare ed essere utilizzato come uno strumento a servizio della didattica e dei docenti.

Si tratta di ripensare i processi di insegnamento/apprendimento favorendo un uso critico di questi nuovi strumenti che permetta ai ragazzi di comprendere l'importanza di essere prudenti e di essere consapevoli che avere tutte le risposte non significa necessariamente avere una tradizione, una cultura e una storia.

Che si svolga in presenza o a distanza, nella lezione si concretizzano la professionalità e i saperi del docente che sceglie strategicamente la curvatura degli elementi che la connotano: il contenuto, l'ambiente di apprendimento, il clima relazionale, le modalità di comunicazione e di interazione, i compiti da assegnare e i prodotti su cui misurare e valutare: cioè la finalizzazione dell'intera operazione. L'insegnante decide quale senso dare a quella specifica lezione, cioè finalizza l'azione didattica esplicitando a cosa si vuole che serva, quali esiti dovrebbe produrre, indicando i compiti e i prodotti su cui si valuteranno gli esiti, sollecitando in questo modo la motivazione e la partecipazione attiva degli studenti, elementi centrali del processo. È il caso di sottolineare che la didattica non è buona o cattiva ma può essere efficace o non efficace e l'efficacia si misura sul raggiungimento dei risultati attesi. Questo potrebbe essere un punto di partenza per ragionare di didattica in presenza o a distanza, sulla possibile efficacia delle due modalità in relazione agli elementi sopra indicati.

## 6. Conclusioni

La Scuola dovrà decidere se continuare a esercitare quella funzione termostatica, auspicata da N. Postman nel lontano 1981, perché la cultura, la conoscenza "scientifica" continuino ad essere patrimonio di tutti e non di un nucleo ristretto di "sacerdoti". Per la diffusione del sapere, la prima forma di democrazia, la Scuola dovrà aver cura di costruire conoscenza basandola sui fatti – anche quelli della rete –, attraverso rigorose categorie interpretative di quei fatti, cioè con metodi disciplinari scientifici, attraverso il confronto di opinioni e di punti di osservazione sui fatti e sui metodi, cioè con strategie didattiche efficaci. La società, la cultura, la politica, l'economia, la scuola così come le conosciamo oggi sono il frutto delle scelte, giuste o sbagliate, condivisibili o no, fatte dieci o più anni fa.

È dunque possibile immaginare un'alleanza fra metodologia didattica e tecnologia, nella quale i nuovi strumenti intervengano come elementi e supporti di potenziamento dei processi percettivi e cognitivi. Le nuove tecnologie, infatti, possono sostenere e potenziare i processi percettivi e cognitivi soprattutto per quel che riguarda le modalità di elaborazione e di selezione dell'informazione e possono semplificare e rendere più trasparenti e controllabili le relazioni all'interno di un determinato contesto. Come possono essere organizzati i progetti educativi che tengano conto del contesto, ma che allo stesso tempo non siano vittima di questa tecnologizzazione verso cui è così facile cadere? I docenti de-

vono confrontarsi continuamente con questa nuova urgenza educativa per capire come impostare i processi educativi. Non si tratta di promuovere una lotta contro le nuove tecnologie né di ritenere sufficiente la sola formazione tecnica per i docenti, si tratta di ripensare i processi di insegnamento/apprendimento favorendo un uso critico di questi nuovi strumenti che permetta ai ragazzi di comprendere l'importanza di essere prudenti e di essere consapevoli che avere tutte le risposte non significa necessariamente avere una tradizione, una cultura e una storia. Il compito della scuola diventa, infatti, quello di favorire la crescita di cittadini attivi e responsabili capaci di unificare la frammentazione delle informazioni e dei saperi, di filtrare e connettere molteplici esperienze assai diversificate ed eterogenee. La scuola deve sollecitare gli studenti a contestualizzare le conoscenze; la globalizzazione, l'industria 4.0 e le tecnologie ci invitano ad un ripensamento del concetto di formazione. In particolare, la formazione del personale scolastico durante tutto l'arco della vita professionale diventa un fattore decisivo per ridefinire e ricontestualizzare le proposte educative e didattiche che devono rispondere a due esigenze differenti e complementari allo stesso tempo: "insegnare ad essere" ed "insegnare ad apprendere".

Le problematiche della società della conoscenza ci impongono una formazione sempre più complessa ed articolata che favorisca quella che Carlo Sini definisce la competenza in umanità, caratterizzata dal superamento della divisione disciplinare. Certamente va sfatato il mito che la qualità dell'apprendimento dipenda dall'uso di dispositivi digitali; semmai si tratta di ripensare i processi di insegnamento/apprendimento, avendo attenzione a formare la consapevolezza che tradizione, cultura e storia non possono essere surrogate dall'accesso ad una infinita quantità di informazioni.

## Riferimenti Bibliografici

- Azevedo, R. (2005). *Computers as metacognitive tools for enhancing learning*. *Educational Psychologist*, 40(4), 193-197.
- Bandura A. (2018), *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bateson G. (2018), *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Brusciaglioni, M. (2002). *La gestione dei processi di formazione degli adulti*. Milano: Franco-Angeli.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Carnazzola, M (2018). La necessaria formazione dei docenti. *Educare*, ISSN 2039-943X, 18, 8 – Agosto.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e Strumenti*. Roma: Carocci.
- Cerri, R. (2012) (Ed). *L'evento didattico. Dinamiche e processi*. Roma: Carocci
- Ceruti, M (2017). *La scuola e le sfide della complessità, Studi sulla formazione*, rivista online, n.2/2017, pp. 9-20.
- Ceruti, M. (2020). *Abitare la complessità*. Milano: Mimesis.
- De Santis, M. (2016). *Il laboratorio. Per una didattica ludica della formazione*. Roma: Aracne.
- Digital Education Action Plan 2021-2027, 30 settembre 2020 in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624> (Ultima consultazione: 2 aprile 2021)
- Foà C., Saudino M. (2021), *Cambiamo la scuola. Per un'istruzione a forma di persona*, Eris Edizioni, Torino.
- Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio per imparare ad imparare*. Napoli: Tecnodid.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system Reform*. Center for Strategic Education (CSE), Melbourne. URL: <http://www.edsource.org/today/wp-content/uploads/Fullan-Wrong-Drivers1.pdf> (accessed on 25 th May 2020).

- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019), *Il manuale dell'Expert Teacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*, Erickson, Trento.
- Koehler M. & Mishra P. (2009), "What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?". *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.
- Schön, D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Sini, C. (2009). *L'uomo, la macchina, l'automa*, Bollati Boringhieri. Milano.
- Wang, Q. (2009), *Guiding teachers in the process of ICT integration: Analysis of three conceptual models*, *Educational Technology*, 49 (5), 23-27.



# Emergenza Covid e emergenza insegnamento: la necessità di formare professionisti riflessivi attraverso la clinica della formazione

## Covid Emergency and Teaching Emergency: The Need for Formal Reflective Professionals Through Clinical Training

---

Farnaz Farahi Sarabi

Università degli Studi di Firenze – farnaz.farahisarabi@unifi.it

---

### ABSTRACT

The COVID-19 emergency, in addition to representing a dramatic event, also highlighted the need to review the profile of teachers and the theories and pedagogical practices adopted in educational contexts.

With the health emergency, the inadequacies of the school system and sometimes the criticalities of the pedagogical methods adopted have been highlighted. It is therefore necessary to become aware of one of the lessons of Covid cited by Morin (2020): the shortcomings of the way of thinking. Recovering this thinkability within the way of doing education represents a challenge that pedagogy cannot escape from. A particularly suitable methodology for addressing this goal is the training clinic. The training clinic is an approach developed by Riccardo Massa which aims to create an innovative methodological and cultural approach with respect to the pedagogical problems present through reflection on the theories and pedagogical practices adopted.

L'emergenza COVID-19, oltre a rappresentare un evento drammatico, ha messo in luce anche la necessità di rivedere il profilo degli insegnanti e le teorie e le prassi pedagogiche adottate nei contesti educativi.

Con l'emergenza sanitaria si sono evidenziate le inadeguatezze del sistema scolastico e talvolta le criticità dei metodi pedagogici adottati. Per favorire un approccio capacitante degli insegnanti e dell'intero ecosistema educativo è necessario allora prendere consapevolezza di una delle lezioni del Covid citate da Morin (2020): le carenze del modo di pensare. Recuperare questa pensabilità all'interno del modo di fare educazione rappresenta una sfida a cui la pedagogia non può sottrarsi. Una metodologia particolarmente adatta ad affrontare questo obiettivo è la clinica della formazione rivolta agli insegnanti. La clinica della formazione è un approccio elaborato da Riccardo Massa che si pone come obiettivo quello di creare un innovativo approccio metodologico e culturale rispetto ai problemi pedagogici presenti attraverso la riflessione sulle teorie e le prassi pedagogiche adottate.

### KEYWORDS

Teachers, Pedagogical Practices, Covid-19, Educational Contexts, Training Clinic.

Insegnanti, Prassi Pedagogiche, Covid-19, Contesti Educativi, Clinica della Formazione.

## 1. Dall'emergenza Covid all'emergenza insegnamento

L'emergenza COVID-19, oltre a rappresentare un evento drammatico, ha messo in luce anche la necessità di rivedere il profilo degli insegnanti e le teorie e le prassi pedagogiche adottate nei contesti educativi.

Con l'emergenza sanitaria si sono evidenziate le inadeguatezze del sistema scolastico e talvolta le criticità dei metodi pedagogici adottati. Per favorire un approccio capacitante degli insegnanti e dell'intero ecosistema educativo è necessario allora prendere consapevolezza di una delle lezioni del Covid citate da Morin (2020): le carenze del modo di pensare. Recuperare questa pensabilità all'interno del modo di fare educazione rappresenta una sfida a cui la pedagogia non può sottrarsi.

Con il presente contributo si intende porre l'attenzione sulle esigenze formative degli insegnanti. Favorire un pensiero sulle prassi pedagogiche adottate può infatti consentire di orientare lo sguardo su alcuni aspetti dell'agire pedagogico spesso trascurati dalla ricerca scientifica e relegati alla responsabilità e all'attività individuale del singolo. È uno sguardo che mira ad evidenziare i metodi attraverso i quali i professionisti possano fondare il loro agire sempre orientato alla cura educativa del soggetto in formazione. Si tratta di alimentare quella forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi (Dewey, 1998).

Per gestire l'emergenza del Covid gli insegnanti hanno avuto a disposizione le TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Le TIC si sono manifestate nella fantasia degli istituti scolastici come soluzione, ma sappiamo bene che la tecnologia rappresenta solo uno strumento. Gli insegnanti sono stati costretti a reinventare, con difficoltà, la loro professione da remoto (Maggi, 2020).

La trasmissione del sapere attraverso l'approfondimento dei contenuti e il raffinarsi delle metodologie didattiche è un elemento fondamentale, ma non esaurisce la domanda che proviene dal soggetto educativo in questo particolare momento storico.

Il Covid ha reso sempre più evidente la necessità di partire da un'educazione a perseguire un senso nella propria esistenza, un senso che "in negativo [...] si oppone a casuale, assurdo, incoerente, in autentico; in positivo richiama significatività, tensione verso scopi, finalità e obiettivi, giustificazione di rischi e problematicità inerenti alle scelte operate o perseguite, consapevolezza e lucidità intellettuale" (Bertin & Contini, 1983, p. 106).

Ciò che davvero conta è allora la capacità di mettersi in discussione e di interrogarsi continuamente sul significato che le varie scelte educative possono avere sul vissuto di ciascun protagonista. Sorge, quindi, il problema della formazione all'insegnamento degli educatori ed insegnanti.

Secondo Contini, affinché avvenga l'educazione a modalità di comunicazione intersoggettive è necessario tener conto di tre piani diversi che sono rappresentati dal soggetto, dagli altri e dalla storia. Per quanto riguarda il primo piano, l'educatore dovrebbe stabilire rapporti tendendo a realizzare se stesso realizzando l'altro e, per far questo, è indispensabile imparare a conoscersi a fondo e comunicare con se stessi, conquistare consapevolezza dei propri processi interni, riconoscendo e smascherando rigidità e stereotipie. C'è poi la questione degli "altri", che vanno sconosciuti indossando occhiali diversi da quelli che siamo soliti indossare, decentrandoci dai nostri schemi di riferimento, imparando ad ascoltare, distinguendo l'altro dalla rappresentazione spesso fuorviante che abbiamo di lui. È necessario poi conoscere la propria personale storia e quella dell'altro, attraverso la narrazione, l'interpretazione e la re-interpretazione (Contini, 2011, p. 12). In questo

senso, la qualità della comunicazione assume una rilevanza fondamentale nel rapporto pedagogico con l'Altro e nel promuovere quel processo identitario che sembra essere stato messo in discussione durante questi anni di emergenza sanitaria. Come ricorda ancora una volta Contini: "il rapporto comunicativo con l'altro non è uno spazio neutro o indipendente dal quadro generale della nostra progettazione e costruzione esistenziale: per questo l'educazione a comunicare deve tradursi in un impegno a sollecitare e arricchire la personalità del soggetto educativo in una pluralità di direzioni il più ampia possibile: perché l'incontro con l'altro registri un convergere di potenzialità e di volontà di donare e non solo domande in cui urge il bisogno di avere, possedere o risarcirsi" (Ivi, p. 151).

È necessario che gli insegnanti si misurino con la complessità socio-culturale del mondo attuale che si riversa inevitabilmente nel contesto scolastico. A loro spetta il compito di esplorare le domande che pongono i bambini, i preadolescenti e gli adolescenti per capire e soddisfare i loro bisogni, attraverso un approccio dialogante più intenzionale (Romeo, 2020).

Si tratta di porre l'accento sugli aspetti emotivi oltre che cognitivi dell'educazione. Come sostiene Mortari (2007), all'interno del contesto scolastico è necessario valorizzare il ruolo delle emozioni intese come capitale sociale, che unito all'agire donativo, può essere la base di una nuova civiltà più solidale e consapevole.

In un tempo povero di narrazioni, agli insegnanti spetta il compito di essere leader emotivi per gli studenti, di mettere le loro emozioni e vissuti a disposizione dei ragazzi per consentire lo sviluppo delle competenze emotive che passano da narrazioni condivise (Cottini, 2017).

La scuola può oggi svolgere una funzione importantissima assumendo il ruolo di agenzia di resilienza, in grado di insegnare come affrontare più agilmente le avversità. Per arrivare a questo è però necessario dedicare preliminarmente uno spazio e un tempo di ascolto e formazione agli insegnanti.

## 2. Formare professionisti riflessivi

Ancora oggi, troppo spesso, l'educatore/insegnante viene concepito come professionista pratico ed un esecutore di saperi elaborati da altri, in una logica che rimanda ad un forte dualismo tra teoria e pratica (Mortari, 2003). Al contrario, oggi più che in passato, anche alla luce delle criticità emerse nei contesti scolastici durante la pandemia, sappiamo bene che la possibilità di costruire in modo partecipativo il processo formativo, attraverso il confronto e la condivisione degli specifici significati che ogni attore condivide sul contesto di riferimento, consente apprendimenti qualitativamente e quantitativamente superiori.

Si tratta di un apprendimento che avviene per mezzo dell'esperienza. In questo senso, la formazione degli insegnanti dovrebbe consentire di acquisire la riflessività come atteggiamento professionale permanente, con l'obiettivo di formarsi un sapere che possa essere investito nuovamente nelle situazioni successive e favorire di conseguenza, l'apprendimento negli studenti (Mortari, 2003).

Uno dei modi attraverso cui restituire un approccio capacitante agli insegnanti è allora quello di recuperare una pensabilità all'interno del modo di fare educazione, una capacità di interrogarsi.

Per rispondere a questi obiettivi è indispensabile pensare ad una formazione che consenta di formare professionisti riflessivi (Schön, 1993) che sappiano accrescere le proprie conoscenze e competenze riflettendo sull'azione mentre essa si svolge.

Il pensiero riflessivo nasce da una situazione di dubbio, perplessità, esitazione, per evolvere in un atto di esplorazione e di ricerca del materiale che possa aiutare a superare l'incertezza iniziale (Dewey, 1961).

A questo proposito Donald Schön (1993) distingue due tipologie di pensiero riflessivo e di conoscenza: una *reflection on action* e una *reflection in action*. La prima si riferisce a un atto teso a ripensare le proprie azioni, mentre la seconda consiste in un apprendimento attraverso l'esperienza, ovvero una riflessione su ciò che facciamo mentre lo facciamo (Schön, 1993).

Per quanto concerne le professioni educative e la formazione degli insegnanti, la necessità di attuare un pensiero riflessivo è una questione recente (Stingu, 2012), ma in questo particolare momento storico diviene indispensabile: la preparazione dei docenti è un fattore strategico per affrontare le sfide, le emergenze e la complessità di questo millennio.

Alcuni recenti studi (Williamson, Eynon, & Potter, 2020) hanno evidenziato come il rapido passaggio dalla formazione in presenza alla DAD abbia pesantemente influenzato la qualità della formazione. Nel passaggio dalla presenza al digitale sembra essere mancata quella flessibilità nella ri-progettazione didattica, che avrebbe potuto permettere di modificare e adattare i percorsi formativi tenendo conto dei vincoli e delle opportunità del nuovo contesto didattico.

La scuola dopo la pandemia non è più la stessa perché i sistemi relazionali, cognitivi, affettivi e sociali sono stati alterati: "la Dad ha rivoluzionato un intero sistema socio-affettivo e relazionale, ha modificato radicalmente gli spazi e i tempi della formazione, della condivisione e della gestione, non solo didattica, coinvolgendo in un nuovo ordinamento sociale famiglie e scuole, docenti, genitori e studenti offrendo uno scenario altro che pone sfide nuove e urgenti al nostro sistema di welfare tanto familiare quanto scolastico, tanto economico quanto sociale" (Crescenza & Rossiello, 2021, p. 456).

È in questo senso che il pensiero riflessivo può venire in aiuto alle istituzioni scolastiche e agli insegnanti: è arrivato il tempo di pensare al futuro della scuola e della formazione. Questo sapere, frutto della continua riflessione, non si costruisce però spontaneamente e individualmente, ma richiede la creazione di uno spazio e un tempo di confronto, scambio, condivisione.

In questo senso, la predisposizione e la costruzione di comunità di pratiche appartenenti allo stesso contesto professionale, può permettere di agire la riflessività in maniera condivisa, facilitando lo scambio di esperienze, narrazioni, e la costituzione di un linguaggio comune per costruire soluzioni comuni a situazioni problematiche (Albanese, Businaro, Fiorilli, & Zorzi, 2010).

### **3. La clinica della formazione come metodo per formare insegnanti riflessivi**

Uno specifico ambito pedagogico che può rispondere a questo bisogno è la clinica della formazione, un approccio elaborato da Riccardo Massa negli anni '90 del secolo scorso (Massa, 1992).

Il fine ultimo della clinica della formazione è quello di esplicitare i significati che restano latenti e impliciti, rispetto ai problemi pedagogici presenti. L'obiettivo principe della clinica della formazione sembra pertanto perfettamente allineato alle esigenze formative degli insegnanti: produrre rappresentazioni condivise circa la formazione e riappropriarsi dei significati di queste rappresentazioni attraverso l'interpretazione (Franza, 2018).

La clinica della formazione ha infatti "come oggetto la formazione, come procedura il metodo clinico, come strategia di azione il pensare e l'apprendimento dall'esperienza, come scopo l'acquisizione di maggiore consapevolezza, riflessi-

vità e criticità rispetto alle proprie pratiche formative e al proprio ruolo di formatore” (Rezzara-Ulivieri Stiozzi, 2004, p. 42).

Se da un lato fare clinica della formazione significa occuparsi della progettazione e della conduzione della ricerca rispetto agli elementi, ai processi e ai dispositivi della formazione, dall’altro lato, la clinica della formazione riguarda la progettazione e la conduzione di specifici interventi formativi rivolti a formatori per l’orientamento, la consulenza e la supervisione formativa di operatori nelle professioni educative e formative. In entrambi i casi, l’obiettivo principe è quello di produrre rappresentazioni contestualizzate circa la formazione e riappropriarsi dei significati di queste rappresentazioni attraverso l’interpretazione (Franza, 2018).

È attraverso questi presupposti epistemologici che la clinica della formazione può darsi il compito di sciogliere e decostruire le rappresentazioni mentali e i vissuti affettivi di esperienze formative circostanziate, di idee o modelli particolari della formazione e, sulla base di questo, procedere all’individuazione delle strutture invarianti dei sistemi d’azione cui danno luogo (Franza, 1992).

In questo senso, si potrebbe pensare alla progettazione di cicli laboratoriali rivolti a gruppi di insegnanti e condotti a partire dall’approccio della clinica della formazione, con l’obiettivo di ripensare alle teorie e prassi pedagogiche adottate nel proprio contesto lavorativo e incentivare una presa di consapevolezza rispetto ai cambiamenti possibili.

La metodologia della clinica della formazione prevede solitamente la stesura di un episodio relativo alla propria vita professionale e l’analisi dello stesso relativamente a aspetti cognitivi ed emotivi. Il lavoro successivo sarà quello di individuare, attraverso la condivisione in gruppo, un incidente critico, un imprevisto, che svela le rappresentazioni implicite rispetto al tema della formazione, della progettazione, della committenza e l’impatto che queste hanno sulla metodologia adottata. Attraverso questa metodologia potrebbero essere affrontati alcuni importanti interrogativi che hanno abitato e animato tutta l’istituzione scolastica nel corso di questi anni.

Come promuovere teorie e prassi pedagogiche che possano rispondere effettivamente ai bisogni di bambini e adolescenti, che nell’alternanza tra DAD e formazione in presenza hanno perso una continuità formativa? Quali sono state le maggiori difficoltà di insegnanti e alunni durante il periodo di DAD e come sono state affrontate? Quali invece le maggiori difficoltà degli alunni? Quali potrebbero essere nuove teorie e prassi pedagogiche per far fronte alla formazione degli studenti?

Si tratta di interrogativi importanti, che meritano risposte contestualizzate alle specificità territoriali e istituzionali.

L’utilizzo di una clinica della formazione rivolta agli insegnanti potrebbe permettere una riflessione critica sui modelli impliciti di riferimento della cultura dell’educazione, in una messa in discussione continua del proprio operare pedagogico.

Si tratta di una formazione che non è esente da difficoltà legate alla messa in discussione di sé, del proprio agire e della relazione con l’Altro, diverso da me; una formazione che “che rimanda a una costruzione che emerge dall’interazione – ovvero dall’incontro/ conflitto/negoziato/condivisione – di sistemi di significato differenti” (Nigris 2003, p.4). L’insegnamento come processo riflessivo richiede, infatti, agli insegnanti di decostruire e mettere continuamente in discussione le proprie strategie, metodologie e approcci teorici, oltre che i pregiudizi professionali, le convinzioni e i punti di vista, attuando un circolo virtuoso di controllo, valutazione e sviluppo della propria esperienza (Pollard, 2014).

Il valore aggiunto di utilizzare una clinica della formazione rivolta agli insegnanti in questo critico momento storico è dunque determinato dall’agire rifles-

sivo e dal restituire un approccio capacitante a questi professionisti che, a causa della pandemia, possono aver smarrito il senso e la bussola del proprio operare pedagogico: “in queste sessioni di lavoro clinico in cui si sosta accanto alle fatiche e agli entusiasmi dei processi educativi vissuti, i partecipanti possono permettersi di sottrarre frammenti di senso all’esperienza oceanica del non sapere. Potremmo addirittura affermare che il non sapere che qui viene saputo, pur restando in parte ignoto e sospeso, produce una professionalità trasversale in tutti quelli che si riconoscono in temi, situazioni, procedure, impasse comuni” (Orsenigo & Ulivieri-Stiozzi, 2018, p. 30).

## Conclusioni

Per recuperare uno spazio di pensiero sulla cultura educativa, il presupposto non può che essere quello di instaurare una comunicazione generativa, una comunicazione che consenta di generare identità, scambi, relazioni sociali, atti condivisi (Anichini, Boffo, Cambi, Mariani, & Toschi, 2012) e che possa contribuire a creare e sostenere una cultura condivisa, in cui gli insegnanti possano sentirsi protagonisti attivi del proprio operare pedagogico.

La pedagogia deve confrontarsi, oggi più che in passato, con i cambiamenti indotti dal contesto e con i mutamenti che intervengono in tutte le dimensioni dell’esperienza umana (Cambi, Di Bari, & Sarsini, 2012). Per tutti questi motivi è sempre più necessario che la pedagogia si interroghi sulle teorie e le prassi che guidano il suo intervento e su quali di esse siano più funzionali in relazione ai mutamenti del contesto socio-culturale.

L’emergenza ha reso evidente l’esigenza degli insegnanti di imparare a governare la complessità della propria professionalità, sviluppare uno sguardo interdisciplinare, verificare continuamente se le diverse osservazioni sulla realtà hanno il potere di trasformare le azioni.

La clinica della formazione può certamente dare il suo contributo per rispondere a questa esigenza di trasformazione culturale dell’educazione e degli educatori e consentire di far leva su una delle opportunità che la situazione pandemica ha permesso di far emergere nel corpo docente.

In alcuni casi, infatti, soprattutto nella scuola dell’infanzia e primaria, è emerso come la collegialità docente si sia rafforzata: durante la didattica a distanza gli insegnanti hanno fatto esperienza di relazioni maggiormente supportive all’interno del gruppo rispetto a quelle sperimentate in epoca pre-covid (Mortari, 2020).

Istituire dei percorsi rivolti agli insegnanti, attraverso l’approccio della clinica della formazione, significa trasformare in una professionalità pedagogicamente fondata e pedagogicamente competente, l’agire che ogni insegnante istituisce, realizza e regola, nella quotidianità del suo operare (Orsenigo & Ulivieri-Stiozzi, 2018). Quello che accade in classe non è affare solo dell’insegnante, ma va a costituire una cultura pedagogica che permea l’istituzione e il modo stesso di fare scuola. Far luce sull’agire dei singoli in modo condiviso e grupppale permetterebbe di riflettere sulla cultura pedagogica in essere.

Attraverso un percorso di clinica della formazione si rende infatti possibile il reperimento della struttura simbolica e del materiale dell’accadere educativo, per comprenderne la complessità nel suo svolgersi nel tempo. Non si tratta però di un processo che coinvolge esclusivamente la sfera cognitiva, ma di recuperare la dimensione affettiva dell’insegnamento e del gruppo di insegnanti coinvolto: l’apprendimento autentico nasce solo dall’esperienza ed è attraverso il recupero del vissuto sia cognitivo che affettivo che è possibile instaurare una riflessione sul fare formazione e sulle rappresentazioni mentali e implicite ad esso associate.

È allora il momento di far leva sul valore della collaborazione, degli affetti e della riflessione, per condividere nuove teorie e prassi di intervento pedagogico, affinché gli insegnamenti derivanti dalla pandemia non si dileguino, ma divengano terreno fertile su cui porre le basi di una nuova didattica e consentano di recuperare la bussola del proprio agire pedagogico.

## Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli C., & Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In M. B. Ligorio, e C. Pontercorvo (Eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 215-224). Roma: Carocci.
- Anichini, A., Boffo, V., Mariani, A., Cambi, F. & Toschi, L. (2012). *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo.
- Bertin, G. M. & Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Cambi, F., Di Bari, C., & Sarsini, D. (2012). *Il mondo dell'infanzia: dalla scoperta al mito alla relazione di cura*. Milano: Apogeo.
- Contini, M. (2011). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. PISA: ETS.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Crescenza, G., & Rossiello, M. C. (2021). La Pandemia come occasione storico-pedagogica per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell'istruzione. *Formazione & Insegnamento*, 19 (1), 447-458.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.
- Franza, A. M. (1992). Il congegno metodologico. In R. Massa (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 43-52). FrancoAngeli.
- Franza, A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Maggi, A. (2020). *Insegnare ai tempi del Coronavirus*. Milano: Piemme.
- Massa, R. (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Capitale sociale e risorse formative*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2020). La didattica del Covid-19: la voce degli insegnanti. *Scuola & Formazione*, 5/8, pp. 60-65.
- Nigris, E. (2004) (a cura di). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Orsenigo, J., & Ulivieri-Stiozzi, S. (2018). La Clinica della formazione in Italia, *CLIOPSY*, 20, pp. 23-37.
- Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury.
- Rezzara, A., & Ulivieri Stiozzi, S. (2004). *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. Milano: FrancoAngeli.
- Romeo, F.P. (2020). Le parole in famiglia, gli astronauti e i viaggi siderali. *Lo Jonio*, 4(131), pp. 42-44.
- Schön, D. (1993). *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York Basic Books, trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Stingu, M. M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, pp. 617-621.
- 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), pp. 107-114.



# Educazione a corretti stili di vita tramite la didattica dell'esercizio fisico nelle carceri Italiane

## Education for healthy lifestyles through exercise education in Italian prisons

---

Ario Federici

Università degli studi di Urbino Carlo Bo – ario.federici@uniurb.it

Salvatore Gabriele D'Alessio

Università degli studi di Urbino Carlo Bo – gabriele.dalessio89@gmail.com

Vahid Shoaie

Università degli studi di Urbino Carlo Bo – vahid.shoaie@uniurb.it

Alessandro Capriotti

Università degli studi di Urbino Carlo Bo – alessandro.capriotti@uniurb.it

---

### ABSTRACT

Prison has a general preventive purpose that aims to highlight the negativity of the crime committed. Re-education is not a guaranteed outcome, as the outcome of an educational process never is, but rather a 'bet' that society makes with itself on a possible, but never certain outcome. With motor activity, typical sedentary diseases (obesity, malabsorption syndrome, diabetes, cardiovascular diseases) are prevented. The social value of sporting activity must also be associated with this, as it stimulates socialisation, team spirit, respect for and sharing of rules, and the stimulus and motivation to achieve positive goals while respecting others. In this study, conducted on inmates of Fossombrone prison, the aim was to investigate the possible correlations between the level of physical activity, body image and well-being, and the role that physical activity plays within prison institutions. However, the idea is confirmed that physical activity for prisoners is very important both from a psycho-physical and re-educational point of view because it allows them to move and vent stress, conveys important values, teaches commitment to achieve objectives, increases self-esteem and improves lifestyle by limiting the onset of frequent pathologies found in prison facilities.

La carcerazione ha una finalità di prevenzione generale che mira a mettere in evidenza la negatività del reato commesso. La rieducazione non è un risultato garantito, come non lo è mai l'esito di un processo educativo, ma è piuttosto una "scommessa" che la società fa con sé stessa su un esito possibile, ma mai sicuro. Con l'attività motoria si prevencono le malattie tipiche della sedentarietà (obesità, sindrome da malassorbimento, diabete, malattie cardiovascolari). A ciò si deve anche associare il valore sociale della pratica

\* **Attribuzioni:** L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito: Ario Federici Coordinatore Scientifico; Salvatore Gabriele D'Alessio e Vahid Shoaie Applicazione Protocollo; Alessandro Capriotti Coordinatore Progetto.

sportiva, essendo in grado di stimolare la socializzazione, lo spirito di gruppo, il rispetto e la condivisione delle regole, lo stimolo e la motivazione a raggiungere obiettivi positivi nel rispetto degli altri. In questo studio, condotto sui detenuti del carcere di Fossombrone, si è voluto indagare sulle possibili correlazioni tra livello di attività fisica, immagine corporea e benessere e il ruolo che ricopre l'attività fisica all'interno degli istituti penitenziari. Viene comunque confermata l'idea che l'attività fisica per i detenuti sia molto importante sia dal punto di vista psico-fisico che rieducativo, perché permette di muoversi e sfogare lo stress, veicola valori importanti, insegna a impegnarsi per raggiungere degli obiettivi, aumenta la stima in sé stessi e migliora lo stile di vita limitando l'insorgenza di patologie frequenti riscontrate nelle strutture penitenziarie.

#### **KEYWORD**

Physical Activity, Inmates, Didactics, Lifestyle, Resocialization.  
Attività Fisica, Carcerati, Didattica, Stile di Vita, Risocializzazione.

## **Introduzione**

La carcerazione ha una finalità di prevenzione generale che mira a mettere in evidenza la negatività del reato commesso. C'è l'allontanamento del reo dalla società per preservarla, ma anche la prevenzione speciale, ovvero il lavoro sull'uomo dovrebbe avere la sua importanza. Il carcere e il processo di rieducazione non mirano a cambiare l'uomo, quanto piuttosto a fornirgli quelle possibilità che gli sono venute a mancare e che lo hanno portato ad operare determinate scelte. Molto spesso questi ideali di risocializzazione rimangono solo come idee o parole la cui memoria, affiancata ai finanziamenti, torna spesso solo nell'emergenza della situazione (Federici & Federici, 2019). Capire i problemi e le esigenze dei detenuti adulti più anziani può contribuire a migliorare la pratica e la promozione di azioni di sensibilizzazione e di ricerca rapida che possono migliorare la qualità della vita di questa popolazione. Purtroppo, i ritmi, l'organizzazione, i regolamenti, i regimi forzatamente coatti del carcere non favoriscono l'attività motoria e il dinamismo corporeo, ma portano ad un accumulo di stress psico-fisico, delineando un soggetto di tipo astenico, ipototonico e nella maggior parte dei casi in sovrappeso. Tutti questi fattori possono essere causa del proliferare di problematiche metaboliche e di un eccessivo utilizzo di farmaci (Federici & Testa, 2010). Quindi l'obiettivo è cercare di rendere più attivo il detenuto, in quanto ciò è utile al soggetto come individuo e alla società, perché restituire alla collettività un uomo devastato nel fisico e nella salute non solo ne compromette il reinserimento lavorativo, ma anche quello civile e umano. Per questo motivo abbiamo realizzato un protocollo di allenamento, svolto con carichi specifici in base alle linee guida dell'ACSM, con delle valutazioni per monitorare i progressi dell'allenamento destinato ai detenuti e finalizzato allo sviluppo della forza. A questo seguiva un altro protocollo per il miglioramento della flessibilità muscolare con il fine di prevenire la lombalgia e i dolori del tratto rachideo. Grazie all'attività motoria si può tutelare la salute dei

detenuti e migliorare la loro qualità della vita, ma anche attuare un programma a medio e lungo termine di tangibile risparmio della spesa sanitaria pubblica, ciò significherebbe migliorare l'organizzazione logistica anche dei turni di sorveglianza, in quanto una persona in salute non necessita di complicati piani organizzativi per essere portato in ospedale per un semplice esame medico (Federici & Testa, 2010)

## 1. Il percorso rieducativo-risocializzante del condannato

Il termine "rieducazione" non è sempre esattamente l'espressione migliore con cui configurare il cammino che il detenuto deve intraprendere, poiché fa pensare a esperienze di regimi autoritari che esercitano violenza sulla libertà morale delle persone per cambiarne l'animo, ma la Costituzione, che è fondata sul rispetto della persona e della sua dignità, non la intende in questo senso, bensì in quello di percorso di risocializzazione, cioè di messa in opera di tutti gli strumenti di cui si possa disporre per promuovere, sostenere, incoraggiare un cammino, che fa affidamento in definitiva sulla libertà e sulla responsabilità della persona, affinché essa sviluppi una prospettiva di vita e di condotta in armonia con i diritti degli altri e con le esigenze della società in cui vive. L'autore di qualsiasi delitto non si identifica e non si riduce mai al delitto che ha commesso, in quanto la personalità dell'individuo si forma e struttura nella società, rispondendo a stimoli ambientali, affettivi e sociali e i suoi comportamenti non sono altro che la risultante di questa interazione. Occorre quindi analizzare tutte le agenzie formative da cui il detenuto proviene in quanto è molto probabile che mancanze in tali agenzie, siano state il pregiudizio del reato commesso; per cui curando queste mancanze e assicurando un soddisfacente adattamento alla vita di relazione, l'esecuzione del programma di trattamento per ciascun soggetto deve ottenere l'astensione dello stesso dal ripetersi di comportamenti antisociali. Si deve intervenire attraverso approcci pedagogici indirizzati a rivalutare la personalità del detenuto, attraverso un processo di empatia, mirando a far esprimere tutte quelle potenzialità che lo stile di vita, dentro e fuori il carcere, tende a soffocare, lavorando sull'aspetto culturale, formativo e umano del detenuto. L'approccio rieducativo si deve basare sulla ricerca di un'autentica personalità che si può realizzare solo attraverso il colloquio fondato su un autentico bisogno e desiderio di comunicabilità. L'attuale visione pedagogica concepisce la struttura penitenziaria come inclusa nel territorio e quindi il recupero del deviante è possibile solo considerando l'individuo e la sua personalità collocati nel contesto sociale da cui proviene e nel quale sarà reinserito, con lo scopo preciso di fornire al soggetto, conoscenza e possibilità di comunicazione interpersonali e sociali. Il lavoro rieducativo non può prescindere dalla presa di coscienza del detenuto e delle sue potenzialità, dalla conoscenza di sé come fondamento per una analisi critica del proprio passato, aprendo così nuovi orizzonti e impensate forme di esistenza. Uno studio effettuato sulla promozione del "fair-play" ha notato che durante una serie di partite di calcio i tempi di interruzione di gioco dovuti ai falli ed il numero di falli stessi è andato progressivamente riducendosi (Federici, Valentini, & Lucertini, 2015), questo lascia intuire il potenziale educativo dello sport per il rispetto delle regole. Ovviamente è di fondamentale importanza la volontà e il desiderio di cambiare del deviante, perché il processo rieducativo sia svolto con successo. È vero anche che la detenzione, se attuata nel modo previsto dalla legge, può avere un effetto positivo in termini di risocializzazione. In qualche caso si può dire perfino che la

pena detentiva può essere, per persone che vivono determinate condizioni di disadattamento e di difficoltà personali e sociali, una vera occasione di riscatto e di crescita: si pensi ad esempio ai programmi attuati in carcere o in comunità esterne per persone affette da dipendenze (droga, alcol o altro). Forse queste persone non troverebbero facilmente quelle occasioni che il sistema penitenziario può loro offrire. È evidente peraltro che, così intesa, la rieducazione non è un risultato garantito, come non lo è mai l'esito di un processo educativo, ma è piuttosto una "scommessa" che la società fa con sé stessa su un esito possibile, ma mai sicuro. Non è neanche un risultato pienamente accertabile: chi può dire con certezza che un certo condannato è stato "recuperato" alla società? C'è sempre la variabile o l'incognita della libertà umana. Inoltre, è un risultato perseguito individualmente: come dice la legge, il trattamento deve essere mirato in relazione alle particolari caratteristiche e ai bisogni di ogni singolo. Questo è il significato dell'espressione «tendere alla rieducazione» usata nell'art. 27 della Costituzione.

## 2. La sedentarietà

L'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) riconosce il diritto allo sport per tutti collegandolo storicamente alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (Bailargeon, Black, Pulvino, & Dunn, 2000) (Ramsay & De Angelis, 2012) (Norris, 1997) (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985). Quindi il diritto allo sport è alla pari dei diritti economici, sociali e culturali e la sua pratica contribuisce al miglioramento delle condizioni di vita del cittadino. Il diritto allo sport per tutti è anche esplicitato nella Carta internazionale per l'educazione fisica e lo sport dell'UNESCO. All'articolo 1 della Carta, «La pratica dell'educazione fisica e dello sport è un diritto fondamentale per tutti». All'interno degli istituti penitenziari la pratica dell'attività sportiva assume un ruolo molto importante: infatti, attraverso lo sport si impara ad accettare le regole e a collaborare con gli altri. Con l'attività motoria si preven- gono le malattie tipiche della sedentarietà (obesità, sindrome da malassorbimento, diabete, malattie cardiovascolari). A ciò si deve anche associare il valore sociale della pratica sportiva, essendo in grado di stimolare la socializzazione, lo spirito di gruppo, il rispetto e la condivisione delle regole, lo stimolo e la motivazione a raggiungere obiettivi positivi nel rispetto degli altri. Inoltre, in un contesto sovraffollato, multietnico e multiculturale, come sono oggi le nostre carceri, lo sport rappresenta un valore aggiunto: è un linguaggio accessibile a tutti e pertanto non esclude nessuno. Lo sport può assumere un ruolo importante nell'integrazione tra mondi, culture, lingue e religioni differenti. Uno dei problemi principali di chi deve rimanere per lungo tempo in carcere per scontare una condanna è occupare il tempo in maniera proficua, facendo sì che il periodo che trascorrerà recluso non sia solo un'attesa inutile della scarcerazione ma diventi un'occasione per migliorare, per riabilitarsi e per trovare stimoli nuovi. Studi epidemiologici hanno permesso di stabilire che la sedentarietà, definita un basilare problema di salute pubblica, è associata ad un maggior rischio di mortalità generale e di disabilità fisica. Allo stesso modo già Heikkunen nel 1983 aveva dimostrato che anche un'attività fisica troppo intensa o eseguita con inadeguata frequenza, comporta un certo rischio per la salute. Il comportamento sedentario comprende tutte le attività di veglia in cui si ha una postura seduta o sdraiata che richiede un dispendio energetico pari a "1.5 MET (ad esempio la visualizzazione della televisione, pendolarismo passiva, posizione seduta sul lavoro o sul letto). L'attività fisica, definita come «qualsiasi movimento corporeo prodotto dai muscoli scheletrici che si traduce in di-

spendio energetico» (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985), ha un ruolo importante nel mantenimento della funzione fisica e nella capacità delle attività della vita quotidiana (Dipartimento di salute, attività fisica, salute miglioramento e la tutela, 2011). Tuttavia, i livelli di attività fisica negli adulti più anziani (> 65 anni) non sono sufficienti a soddisfare le linee guida per l'attività fisica e la salute. Gli anziani rappresentano la categoria più sedentaria nella società rispetto ad altri gruppi di età, anche se è possibile essere sufficientemente attivi per soddisfare le raccomandazioni sanitarie attuali, ma mantenere elevati livelli di sedentarietà (Macchi, Molino, & Cecchi, 2004). La sedentarietà giornaliera può essere dannosa per la salute, tuttavia dati recenti suggeriscono che l'interruzione della sedentarietà a favore dell'attività può essere un fattore importante, perché tali interruzioni del tempo sedentario anche se brevi, per esempio della durata di un minuto sono stati proposti per le malattie cardiache coronariche. È stato osservato un miglioramento dei profili dei fattori di rischio in coloro che interrompevano un comportamento sedentario più frequentemente (Sabol, Minton, & Harrison, 2007). Esistono prove inconfutabili dell'influenza dannosa della reclusione sulla funzione fisica (ad esempio, trascorrere 10 giorni di riposo a letto porta alla riduzione sostanzialmente della forza degli arti inferiori e della potenza nei più anziani). Molti studi hanno suggerito che il tempo prolungato trascorso in comportamenti sedentari può essere un fattore di rischio indipendente per: il diabete di tipo 2, le malattie cardiovascolari, il colon rettile, l'endometrio, le ovaie e il cancro alla prostata, il cancro e la mortalità. La sedentarietà può anche essere un fattore negativo per il sistema cardiocircolatorio, resistenza all'insulina, ipertensione e disturbi mentali. Quindi i detenuti trascorrono molto tempo senza sapere cosa fare, si muovono poco, sono preda della noia e fumano molto. Uno studio sulla situazione italiana suggerisce che, nonostante si possa notare come la prevalenza del livello raccomandato di attività fisica non sia significativamente diverso da quelli della popolazione generale adulta italiana, d'altra parte il punteggio di salute mentale era significativamente peggiore. Probabilmente investendo maggiormente nel campo del fitness, implementando programmi di promozione dell'attività fisica, potrebbe portare ad un miglioramento delle condizioni di salute dei nostri detenuti. (Mannocei, et al., 2018). La routine e l'invariabilità sono alla base della detenzione e sono state riportate da molti detenuti che accusano sia fisicamente che mentalmente questo tipo di regime. Questo mostra come la routine della prigione possa portare ad una mancanza di stimolo anche per persone che prima erano molto motivate. La noia è continua è la sensazione principale percepita da diversi soggetti a causa di una mancanza di attività che è molto evidente. (Pageau, et al., 2021). Inoltre, nel 1994 il dottor Daniel Gonin pubblicò "Il corpo incarcerato", uno dei primi studi sulle patologie più frequenti che insorgono all'interno delle mura di un penitenziario. Il medico pone l'attenzione soprattutto sulle alterazioni senso- percettive, sui danni che subiscono i sensi umani in una situazione in cui gli stimoli sono scarsi e in cui non c'è varietà di suoni, di colori, di sensazioni. Tutto si uniforma:

- l'olfatto perde la sua capacità discriminativa, essendo stimolato solo da pochissimi odori, spesso forti e sgradevoli;
- il tatto si deteriora poiché i recettori tattili perdono la loro sensibilità, essendo limitati gli oggetti da toccare e con cui entrare in contatto;
- la vista diminuisce essendo che gli occhi devono mettere a fuoco continuamente oggetti su brevi distanze, senza permettergli mai di riposarsi sulla linea dell'orizzonte;
- il gusto subisce un deterioramento, visto che in molte situazioni nel detenuto

- si riscontra una più o meno grave perdita di denti, causata dalla cattiva alimentazione, dalla scarsa permanenza all'aria aperta e dalla presenza di patologie dell'apparato gastrico;
- mentre l'udito, al contrario, si ipersensibilizza diventando l'unico canale sensore capace di raccogliere informazioni sul mondo esterno alla propria cella, nonché il mezzo migliore per interpretare il mondo in cui si vive.

Anche se quest'ipersensibilizzazione instaura delle difficoltà al momento del reinserimento nella vita normale, dove c'è la presenza di rumori troppo forti per un apparato così sensibile. Si verificano spesso i disturbi del sonno, la spossatezza, la difficoltà di concentrarsi e l'inappetenza. La carenza di affetto e di socialità portano anche senso di solitudine, depressione ed ansia, con tutti i rispettivi sintomi correlati (Federici & Testa, 2010). Si è visto in una review recente che i programmi sportivo-educativi possono dare beneficio ai detenuti. Si può intuire che l'allenamento con esercizi supervisionati sia una strategia efficace per affrontare l'incarcerazione. Inoltre, sembra che i programmi sportivi possano essere uno strumento utile per migliorare la salute fisica e mentale dei detenuti e per diminuire i fattori di rischio cardiovascolare (Papa, Tafuri, & Vaccarezza, 2021).

### 3. Protocollo di lavoro

#### 3.1 Obiettivi

Sulla base delle conoscenze scientifiche e sociali nasce l'idea di questo progetto di ricerca il cui obiettivo è quello di ridurre l'incidenza degli infortuni in sala pesi attraverso l'insegnamento ai soggetti della corretta tecnica di esecuzione degli esercizi, ridurre le rachialgie e di conseguenza migliorare la qualità della vita. Questo protocollo di lavoro sperimentale è stato programmato e sviluppato attraverso opportune metodiche con il fine di trovare una correlazione tra diversi fattori: livello di attività fisica, mobilità articolare del cingolo scapolo-omeroale e della schiena, qualità della vita, immagine corporea e ore di sonno. Questi dati servono per capire se c'è una correlazione tra i vari fattori e come possono influenzare il livello di attività fisica. Un altro obiettivo del progetto è stato quello di valutare, su un campione di soggetti detenuti, gli effetti di un protocollo di allenamento con sovraccarichi e di stretching, prescritto ed individualizzato, sui parametri peso, circonferenza vita e circonferenza fianchi, flessibilità, qualità della vita legata allo stato di salute. Ogni soggetto è stato sottoposto ad una valutazione funzionale di base e in particolare è stato misurato il peso e l'altezza per il calcolo del BMI, circonferenza vita-fianchi e la plicometria per lo studio della composizione corporea. Per le valutazioni funzionali sono stati misurati la flessibilità della zona lombo-sacrale e dei muscoli flessori degli arti inferiori e la mobilità del cingolo scapolo-omeroale utilizzando, rispettivamente, il Sit and Reach Test e il test del cingolo scapolo-omeroale. Inoltre, ai soggetti è stato chiesto di compilare un questionario sulla qualità della vita *Well-Being Index*, l'immagine corporea e la quantità di attività fisica giornaliera *7 Day Par Test* con delle semplici domande a risposta aperta. Tutti questi test sono stati eseguiti prima di prescrivere il protocollo di allenamento, per valutare il livello iniziale dei soggetti, e sono stati riproposti dopo 5 mesi di lavoro. Ulteriori test dovranno essere eseguiti fra altri tre mesi per avere i risultati finali del protocollo di lavoro. Tutti i dati i personali acquisiti durante il progetto sono stati trattati in modo anonimo e nel rispetto del D.Lgs. 196/03.

### 3.2 Materiali e metodi

Il campione oggetto di studio è costituito da 20 soggetti di sesso maschile di età compresa tra i 30 e i 50 anni, detenuti presso la Casa di Reclusione di Fossombrone e che appartenevano al braccio di media sicurezza (Ponente) e massima sicurezza (Levante). Tutti i soggetti con condizioni mediche identificate dall'American Heart Association (AHA) quali: infarto del miocardio acuto, angina instabile, aritmia cardiaca incontrollata, stenosi aortica sintomatica, embolia polmonare acuta, infarto polmonare acuto, miocarditi o pericarditi acute e dissezione aortica acuta, ipertensione incontrollata, retinopatia proliferativa o non idoneo alle procedure di test e al programma di allenamento a causa di menomazioni fisiche, non sono stati inclusi nello studio. Prima di iniziare questo protocollo di lavoro, sono stati eseguiti i test descritti successivamente nel dettaglio. La strumentazione utilizzata ai fini dei test è stata la seguente:

- nastro adesivo colorato;
- una bilancia pesa persone;
- un plicometro;
- un bastone di legno per misurare la mobilità del cingolo scapolo-omeroale;
- un nastro centimetrato per rilevare l'altezza e le circonferenze corporee;
- una scheda di rilevazione dei dati antropometrici;
- un diario personale dove sono stati appuntati i dettagli delle varie sedute;
- il questionario sulla pratica dell'attività motoria (*7 Day Par Test*);
- questionario sulla qualità della vita (*Well-Being Index*);
- questionario sull'immagine corporea (*Body Image*).

All'interno di questo campione, i soggetti sono stati divisi in due gruppi: uno sperimentale e uno di controllo costituiti entrambi da 10 persone. L'attività è stata svolta nelle palestre (di Levante e Ponente) della Casa di Reclusione, negli orari stabiliti dal regolamento dell'Istituto Penitenziario. Il gruppo sperimentale si allena nella palestra "Levante" e il gruppo di controllo, nella palestra "Ponente". Entrambe le palestre sono molto piccole, dotate di pavimentazione in piastrelle (non indicate per attività di corsa), con una spalliera con due campate, un tapis roulant, una cyclette, panche bilancieri e manubri. Nei primi due mesi è stata insegnata, in entrambi i gruppi, la tecnica di esecuzione corretta di tutti gli esercizi che si sarebbero svolti nel protocollo di lavoro. Nei mesi successivi è stata prescritta un'attività con carichi specifici in base alle linee guida dell'ACSM per l'allenamento della forza, che dovevano eseguire entrambi i gruppi. Il gruppo sperimentale a differenza del gruppo di controllo alla fine dell'allenamento eseguiva anche un protocollo di allenamento della flessibilità, tutti gli esercizi sono stati spiegati nel dettaglio ed è stata consegnata una copia della scheda ad ognuno, in modo che potessero eseguire il programma autonomamente (Ramsay & De Angelis, 2012) (Norris, 1997).

### 3.2 Risultati

In questo studio si è cercato di vedere se dopo un periodo di allenamento controllato in due gruppi di detenuti di età compresa tra i 30 e i 50 anni, si potevano individuare delle correlazioni tra diversi parametri: BMI, composizione corporea, rapporto vita/fianchi, flessibilità, stato di benessere *Well-Being Index*, immagine

corporea *Body Image* e livello di attività fisica *7 Day Par Test*. Per analizzare la correlazione tra i vari parametri studiati ci si è serviti del coefficiente di Kendall, per ogni variabile studiata è stata effettuata un ANOVA per misure ripetute tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale al fine di valutare gli effetti significativi dei differenti protocolli di allenamento nel tempo tra i gruppi studiati. Dai risultati di questi dati sono emerse delle differenze statisticamente significative tra i due gruppi tra prima e dopo il periodo di allenamento per quanto riguarda i parametri di flessibilità (Grafico 1 e 2), BMI (Grafico 3) e livello di attività fisica (Grafico 4). Dalle varie correlazioni tra i questionari sono emerse delle differenze statisticamente significative, dopo il periodo di allenamento, nel rapporto tra percentuale di grasso e BMI, tra BMI, circonferenza vita/fianchi e immagine corporea, tra circonferenza vita/fianchi e Sit & Reach, tra stato di benessere e immagine corporea, come anche per il livello di attività fisica.

	BMI	PLICOMETRIA	SIT & REACH	CIRCONFERENZA VITA/FIANCHI	MOBILITA' DEL CINGOLO SCAPOLO OMERALE	SILHOUETTE MATCHING TASK	SEVEN DAY PHYSICAL ACTIVITY RECALL	FIVE WELL-BEING INDEX	SLEEP
BMI	0								
PLICOMETRIA	0	0							
SIT & REACH	0.24	0.05	0						
CIRCONFERENZA VITA/FIANCHI	0.03	0.5	0	0					
MOBILITA' DEL CINGOLO SCAPOLO OMERALE	0.62	0.66	0.14	0.14	0				
SILHOUETTE MATCHING TASK	0	0.04	0.24	0.04	0.82	0			
SEVEN DAY PHYSICAL ACTIVITY RECALL	0.97	0.65	0.23	0.61	0.27	0.59	0		
FIVE WELL-BEING INDEX	0.11	0.66	0.23	0.81	0.79	0.06	1	0	
SLEEP	0.54	0.7	0.39	0.9	0.06	0.89	0.06	0.64	0

 Correlazioni statisticamente significative

Tabella 1 Correlazioni

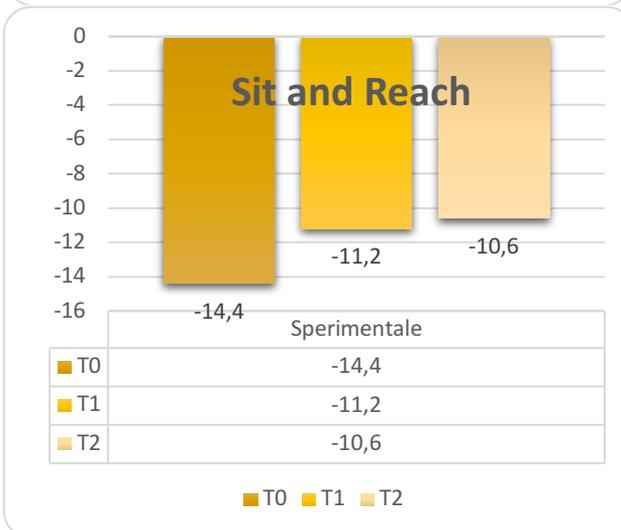
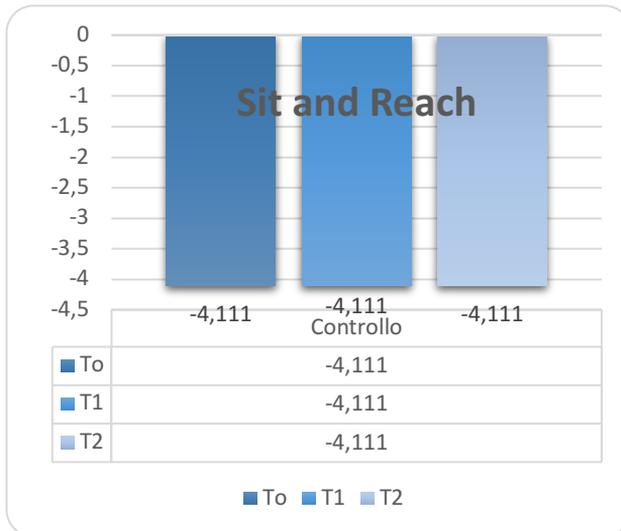


Grafico 1 Differenze nel Sit & Reach nei due gruppi T0 T1 T2

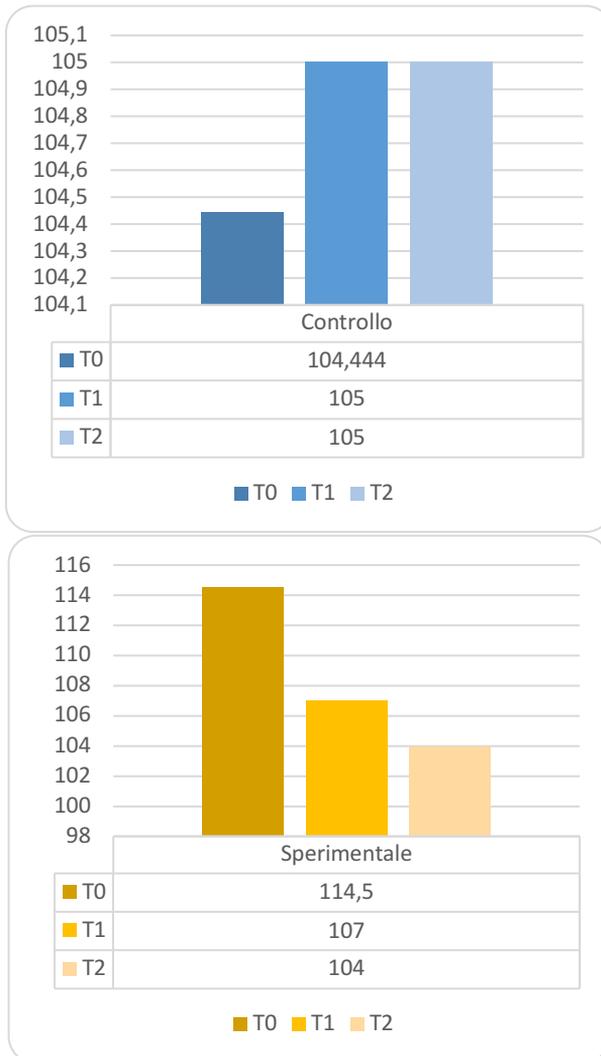
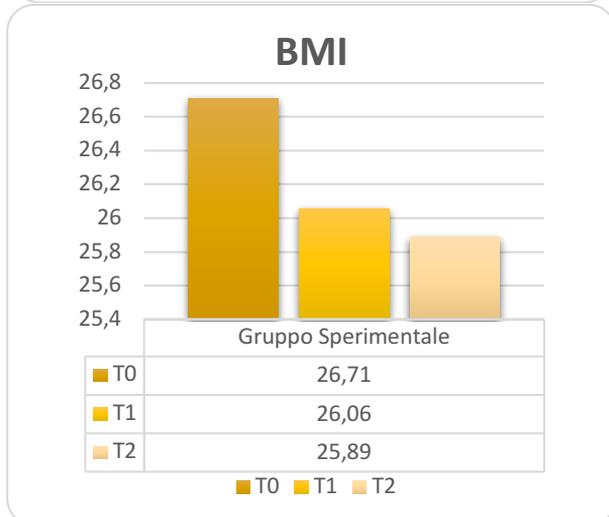
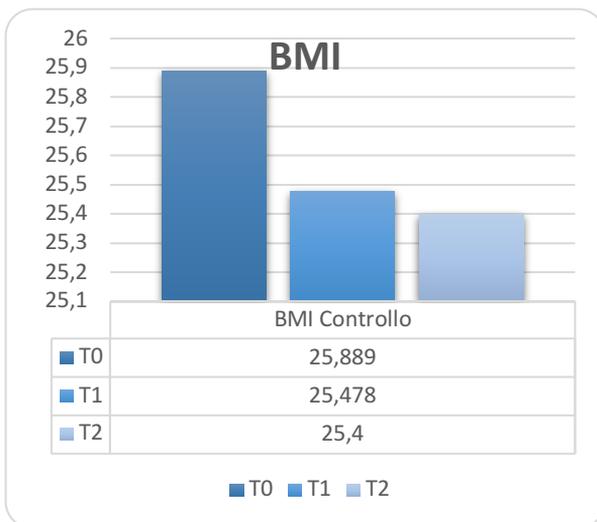


Grafico 2 Differenze della mobilità del cingolo scapolo-omerale nei due gruppi T0 T1 T2



**Grafico 3 Il BMI è diminuito in entrambi i gruppi**



Grafico 4 Relazione del livello di attività fisica nei due gruppi T0 T1 T2

### 3.4 Discussione

In questo studio, condotto sui detenuti del carcere di Fossombrone, si è voluto indagare sulle possibili correlazioni tra livello di attività fisica, immagine corporea e benessere e il ruolo che ricopre l'attività fisica all'interno degli istituti penitenziari. All'esercizio fisico viene riconosciuto un ruolo "terapeutico", rappresentando la base del trattamento non farmacologico di numerose condizioni patologiche. Nei soggetti ad elevato rischio l'intervento sullo stile di vita previene l'insorgenza di patologie comuni riscontrate all'interno degli istituti. L'attività fisica ricopre un ruolo importante anche nel processo di rieducazione che, in base alla nostra legislazione, deve compiersi durante il periodo di detenzione del reo. Dall'analisi dei risultati è emerso che in molti parametri non ci sono correlazioni statisticamente significative ma molto vicine alla significatività. Le correlazioni statisticamente significative (tabella 1) hanno riguardato: BMI e percentuale di grasso, dove il BMI alto nel T0 non è necessariamente legato ad un aumento della percentuale di grasso corporeo, ma in questo caso è così, hanno un BMI alto perché sono grassi e non muscolosi, anche se la percentuale di massa grassa è diminuita e abbiamo ottenuto un miglioramento sulla flessibilità e sullo stato di benessere.

Nella correlazione tra BMI e immagine corporea, all'aumentare del BMI c'è un peggioramento della percezione di sé nel T0 che si riduce nel T2, la stessa cosa accade nella correlazione tra circonferenza vita- fianchi e immagine corporea. Altra correlazione riguarda la circonferenza vita-fianchi e la mobilità articolare del tronco (Sit&Reach): in questo caso all'aumentare della circonferenza vita/fianchi diminuisce la mobilità articolare del tronco. Questo dato è giustificato dal fatto che quanto più un soggetto è grasso tanto più si riduce la sua flessibilità, ma nell'ultima raccolta dati si riscontrano dei miglioramenti. Altre correlazioni in precedenza (T1) risultate molto vicine alla significatività, negli ultimi dati (T2), sono risultati statisticamente significative, ovvero la correlazione tra stato di benessere e immagine corporea, come anche tra stato di benessere e livello di attività fisica svolta. Quindi per quanto riguarda le correlazioni possiamo dunque affermare che con un calo del BMI, della percentuale di massa grassa e della circonferenza vita/fianchi, otteniamo un miglioramento della mobilità articolare che a sua volta aumenta i livelli di attività fisica, migliora l'immagine corporea e conseguentemente lo stato di benessere del soggetto. Infine, sono state analizzate anche le differenze tra i gruppi sperimentale e di controllo, tra prima e dopo l'allenamento. Differenze statisticamente significative sono emerse dai test sul BMI, Sit&Reach e mobilità del cingolo scapolo-omerale, livello di attività fisica (Seven Days Physical Activity Recall). Il BMI è diminuito in entrambi i gruppi, anche se in misura maggiore nel gruppo sperimentale (grafico 3); nel Sit&Reach i dati erano molto negativi all'inizio del protocollo di allenamento e lo sono tutt'ora in quanto tutti i soggetti hanno una scarsa flessibilità, tuttavia c'è stato un buon miglioramento solo nel gruppo sperimentale (che rispetto al gruppo di controllo ha svolto un programma di allenamento della flessibilità) rappresentando un dato statisticamente significativo, mentre nel gruppo di controllo la negatività è rimasta tale rappresentando un dato non statisticamente significativo (grafico 1); anche il test per la mobilità del cingolo scapolo-omerale ha dimostrato dei notevoli margini di miglioramento ma solo nel gruppo sperimentale, mentre invece per il gruppo di controllo non abbiamo raggiunto risultati statisticamente significativi (grafico 2). In entrambi i gruppi è emerso un aumento del livello di attività fisica che però ha raggiunto la significatività solo nel gruppo sperimentale e non di controllo (grafico 4). Questi sono dati molto incoraggianti (nonostante molti non siano risultati statisticamente significativi), in quanto stabiliscono la reale importanza di questo progetto per il miglioramento della qualità della vita dei detenuti; risultati che ci rendono orgogliosi del lavoro svolto in tutti questi mesi con grande tenacia e passione.

## Conclusione

Educare alla corretta tecnica di esecuzione degli esercizi in sala pesi e degli esercizi di stretching per prevenire gli infortuni in modo costante e continuativo, fa emergere l'importanza di ottenere risultati positivi. Durante lo svolgimento della ricerca è stato necessario adeguarsi al rigido regolamento penitenziario. L'aspetto più problematico riportato è stato quello burocratico ed organizzativo, che fa sì che ci siano tempi d'attesa molto lunghi, sia prima di cominciare un progetto che ogni volta che si tengono le lezioni. Anche le strutture non aiutano, in quanto spesso sono fatiscenti, e non ci sono i fondi per ristrutturarle. In base a quanto detto, viene comunque confermata l'idea che l'attività fisica per i detenuti sia molto importante sia dal punto di vista psico-fisico che rieducativo, perché per-

mette di muoversi e sfogare lo stress, veicola valori importanti, insegna a impegnarsi per raggiungere degli obiettivi, aumenta la stima in sé stessi e migliora lo stile di vita limitando l'insorgenza di patologie frequenti riscontrate nelle strutture penitenziarie. È emerso dalla ricerca quanto i detenuti si pongono in modo positivo rispetto alle proposte di lavoro. Questo in parte è legato al fatto che la partecipazione è volontaria, quindi chi decide di aderire ha sicuramente una sua buona motivazione, ma in parte è dovuto anche al voler sfruttare la possibilità di poter uscire per un po' di tempo dalla propria cella e confrontarsi con se stessi e con gli altri rispetto a nuove sfide, sentendosi più vivi e migliorando la propria autostima, ritenendo questa un'esperienza personale di grande valore, nonostante puntualmente si incontrino molte difficoltà. Possiamo ritenerci soddisfatti di quest'ultima analisi statistica svolta, poiché sono stati raggiunti buoni risultati, nonostante tutte le difficoltà che abbiamo incontrato in questo ambiente così ostile. Sperando che il progetto possa proseguire nei prossimi anni per cercare di ottenere risultati sempre migliori e di trasmettere loro la cultura dell'attività fisica, in funzione del loro stato di benessere, che è per noi un fattore di immensa soddisfazione, sia a livello umano che professionale.

### Riferimenti bibliografici

- American College of Sports Medicine Position Stand. (1998). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Medicine Science Sports Exercise*, 30: 975-991.
- Baillargeon, J., Black, S. A., Pulvino, J., & Dunn, K. (2000). The disease profile of Texas prison inmates. *Annals of epidemiology*, 10(2), 74-80.
- Bernasconi, A. (1990). La sicurezza penitenziaria tra prassi amministrativa e controllo giurisdizionale. *Indice penale*, 147.
- Cagnazzo, F., & Cagnazzo, C. (2009). In *Valutazione antropometrica in clinica, riabilitazione e sport* (pp. 3,55,66). Edi-ermes.
- Casazza, B. A. (2012). Diagnosis and treatment of acute low back pain. *American family physician*, 85(4), 343-350.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Public health reports. *Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research*, (pp. 100(2), 126-131). Washington D.C.
- Costa, M., & Corazza, L. (2004). *Psicologia della bellezza*. Edizione Giunti.
- Cuomo, C., Sarchiapone, M., Di Giannantonio, M., Mancini, M., & Roy, A. (2008). Aggression, Impulsivity, Personality Traits, and Childhood Trauma of Prisoners with Substance Abuse and Addiction. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 34: 339-345.
- Di Gennaro, G., Bonomo, M., & Breda, R. (1991). *Ordinamento penitenziario e misure alternative alla detenzione: commento alla l. 24 luglio 1975, n. 354 e successive modificazioni con riferimento al regolamento di esecuzione e alla giurisprudenza della Corte di Cassazione*. Milano: Giuffrè.
- Emilio, E. J., Hita-Contreras, F., Jiménez-Lara, P. M., Latorre-Román, P., & Martínez-Amat, A. (2014). The association of flexibility, balance, and lumbar strength with balance ability: risk of falls in older adults. *Journal of sports science & medicine*, 13(2), 349-357.
- Federici, A., & Federici, L. (2019). From Segregated Prison to a Re-education Place, the Silence of those Forgotten: between Utopia and Reality. *Formazione & insegnamento*.
- Federici, A., & Testa, D. (2010). *L'attività motoria nelle carceri Italiane*. Armando editore.
- Federici, A., Valentini, M., & Lucertini, F. (2015). Prison, physical activity and rehabilitation: role and pedagogic potential of 'fair play' promotion for sport activities in prison settings. *Formazione & insegnamento*.
- Gonin, D. (1994). *Il corpo incarcerato, Gruppo Abele*. EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Johnson, E. N., & Thomas, J. S. (2010). Effect of hamstring flexibility on hip and lumbar spine

- joint excursions during forward-reaching tasks in participants with and without low back pain. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 91(7), 1140–11.
- Kim, J., Hye-Won, O., Jung-Hyun, L., & Jun-Youl, C. (2013). The effect of inversion traction on pain sensation, lumbar flexibility and trunk muscles strength in patients with chronic low back pain. *Isokinetics and Exercise Science*, 21: 237–246.
- Leone, G. (1983). *Elementi di diritto e procedura penale V*. Napoli: Jovene.
- Macchi, C., Molino, R., & Cecchi, R. (2004). *Attività motoria, Fitness e salute nell'adulto e nell'anziano*. Nicodemo Maggiulli editore.
- Mannocci, A., Mipatrini, D., D'Egidio, V., Rizzo, J., Meggiolaro, S., Firenze, A., . . . Masala, D. (2018). Health related quality of life and physical activity in prison: a multicenter observational study in Italy. *European journal of public health*, 28(3), 570–576.
- Mayorga-Vega, D., Merino-Marban, R., & Viciano, J. (2014). Criterion-Related Validity of Sit-and-Reach Tests for Estimating Hamstring and Lumbar Extensibility: a Meta-Analysis. *Journal of sports science & medicine*, 13(1), 1–14.
- National Institutes of Health. (1998). Clinical Guidelines on the Identification, EClinical Guidelines on the Identification, Evaluation, and Treatment of Overweight and Obesity in Adults - The Evidence Report. *Obesity research*, 6 Suppl 2,, 51S–209S.
- Norris, C. M. (1997). *Flessibilità. Principi e pratica*, . Edizioni Mediterranee.
- Pageau, F., Cornaz, C. D., Gothuey, I., Seaward, H., Wangmo, T., & Elger, B. S. (2021). Prison Unhealthy Lifestyle and Poor Mental Health of Older Persons-A Qualitative Study. *Frontiers in psychiatry*.
- Papa, V., Tafuri, D., & Vaccarezza, M. (2021). Could Physical Activity Have any Role in Cardiovascular Disease Prevention in Prisoners? A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2307.
- Pescatello, L. S., Arena, R., Riebe, D., Thompson, P. D., Kluwer, W., Lippincott, W., & Lippincott, W. (2014). ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription 9th Ed. 2014. *The Journal of the Canadian Chiropractic Association*, , 58(3), 328.
- Piacentini, M. F. (2010). *Fitness ricerca e pratica in continua evoluzione*. Calzetti e Mariucci.
- Ramsay, C., & De Angelis, D. (2012). *Anatomia dello stretching. Come aumentare la flessibilità muscolare*. Erika Editrice.
- Roma, P., Pompili, M., Lester, D., Girardi, P., & Ferracuti, S. (2013). Incremental conditions of isolation as a predictor of suicide in prisoners. *Forensic science international*, 233(1-3), e1–e2.
- Rosen, D. L., Schoenbach, V. J., & Wohl, D. A. (2008). All-cause and cause-specific mortality among men released from state prison 1980-2005. *American journal of public health*, 98(12), 2278–2284.
- Sabol, W. J., Minton, T. D., & Harrison, P. M. (2007). Prison and Jail Inmates at Midyear 2006. *Bureau of Justice Statistics*.
- Sallis, J. F., Haskell, W. L., Wood, P. D., Fortmann, S. P., Rogers, T., Blair, S. N., & Paffenbarger, R. S. (1985). Physical activity assessment methodology in the Five-City Project. *American journal of epidemiology*, 121(1), 91–106.
- Solberg, P. A., Kvamme, N. H., Raastad, T., Ommundsen, Y., Tomten, S. E., Halvari, H., . . . Hal-lén, J. (2013). Effects of different types of exercise on muscle mass, strength, function and well-being in elderly. *European Journal of Sport Science*, 13, 112-125.
- Stecchi, A. (2004). *Biomeccanica degli esercizi fisici*. Erika editrice.
- Stunkard, A. J., Sørensen, T., & Schulsinger, F. (1983). Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. *Res Publ Assoc Res Nerv Ment Dis.*, 60:115-20.
- WHO. (n.d.). *WHO (Five) Well-Being Index (1998 version)*. Retrieved 02 03, 2022, from Psykiatri-regionh: <https://www.psykiatri-regionh.dk/who-5/Documents/WHO-5%20questionnaire%20-%20English.pdf>



Imparare a partecipare. Vivere la democrazia a scuola  
grazie alla comunità di ricerca  
Learning to participate. Experiencing democracy at school  
through the community of inquiry

---

Valerio Ferrero

Università degli Studi di Torino – valerio.ferrero@unito.it

---

**ABSTRACT**

Schools are extraordinary laboratories of citizenship where students can learn to take a position, express their opinions and play an active role in the life of the community to which they belong with an openness to global challenges. Moreover, the need for a fair and quality education for all, enabling children to become people capable of acting in today's complex and global reality, is expressed in numerous national, European and international documents. Therefore, it is necessary to ask ourselves which teaching practices can be used to foster a *habitus* oriented towards the exercise of citizenship rights in terms of participation in the social, political, cultural and economic life of one's own living environment. Teaching through a community of inquiry inspired by Matthew Lipman and Ann M. Sharp's *Philosophy for Children* could be the operational response to the urgent need to educate future citizens who are aware and able of taking part in public life in the name of democracy.

La scuola rappresenta uno straordinario laboratorio di cittadinanza in cui gli studenti possono imparare a prendere posizione, esprimere le proprie opinioni e avere un ruolo attivo nella vita della comunità di appartenenza con un'apertura alle sfide globali. Del resto, l'esigenza di un'educazione equa e di qualità per tutti, che permetta ai ragazzi di divenire persone capaci di agire nell'attuale realtà complessa e globale, è espressa in numerosi documenti nazionali, europei e internazionali. Occorre dunque domandarsi attraverso quali pratiche didattiche si possa favorire un *habitus* orientato all'esercizio dei diritti di cittadinanza in termini di partecipazione alla vita sociale, politica, culturale ed economica del proprio contesto di vita. Una didattica della comunità di ricerca ispirata alla *Philosophy for Children* di Matthew Lipman e Ann M. Sharp può essere la risposta operativa all'urgenza di educare all'insegna della democrazia futuri cittadini consapevoli e capaci di prendere parte alla vita pubblica.

**KEYWORDS**

Active Citizenship, Community of Inquiry, Equity, Quality, Democracy.  
Cittadinanza Attiva, Comunità di Ricerca, Equità, Qualità, Democrazia.

## Introduzione

La scuola italiana, già a partire dal dettato costituzionale, ha aspirazioni universalistiche e fortemente connotate in senso democratico: è aperta a tutti<sup>1</sup> e deve perseguire l'uguaglianza sostanziale facendo sì che le diversità tra studenti non si traducano in disuguaglianze. Si tratta di adottare una prospettiva interculturale, intendendo il contesto educativo come luogo in cui promuovere un dialogo tra esperienze, pensieri, modi di vivere, aspettative, abitudini differenti. Ogni alunno impara così a prendere parola, a esprimere consenso e dissenso, a determinare i processi di scelta, capendo che non esiste un pensiero unico a cui omologarsi e che un'alternativa è sempre possibile.

Agire in questa direzione significa vedere l'esperienza formativa come una piattaforma in cui imparare a esercitare la cittadinanza attiva. Partecipare alla vita culturale, sociale, politica ed economica della propria comunità è fondamentale per l'esercizio dei propri diritti: in questo senso, la scuola ha il compito di sviluppare la coscienza critica dei ragazzi e di educarli a essere protagonisti della vita democratica, senza limitarsi alla trasmissione di aride nozioni da studiare a memoria sui libri di testo. La realtà attuale è connotata da una forte complessità: la dimensione locale intreccia fitte connessioni con il globale, che di fatto influenza e in una certa misura determina i processi decisionali nei differenti contesti specifici.

Su un piano più operativo, occorre domandarsi quali siano gli approcci didattici più adatti a sostenere una cittadinanza attiva declinata in ottica interculturale. In generale, le metodologie attive, ponendo l'alunno al centro del processo di apprendimento e riconoscendo preminenza alla sua creatività e al suo spirito di iniziativa, si configurano come strumenti straordinari per far capire ai ragazzi l'importanza di scrivere la storia della comunità in cui vivono orientandone le linee di sviluppo, anche in prospettiva globale. Tra queste, gli approcci dialogico-filosofici di comunità ispirati alla *Philosophy for Children* di Matthew Lipman e Ann M. Sharp rappresentano la soluzione privilegiata per un'educazione alla vita democratica in termini di cittadinanza attiva e partecipazione ai processi decisionali del proprio contesto di appartenenza. Di fatto, scegliere questa via metodologica significa lavorare per un'istruzione equa e di qualità per tutti, nell'ottica di garantire a ogni studente le medesime possibilità di accesso a opportunità lavorative, di studio, di partecipazione politica e sociale.

Questo saggio affronta il tema dell'educazione alla cittadinanza democratica in una prospettiva di giustizia sociale. Dopo aver approfondito questo tema grazie ai documenti di indirizzo ministeriali, di agenzie europee e internazionali, si spiegherà perché un'educazione equa e di qualità per tutti non possa prescindere da un'attenzione specifica al ruolo attivo che gli studenti devono imparare ad assumere nei processi decisionali del proprio contesto di vita, nella consapevolezza che è necessaria un'apertura alla complessità che caratterizza una realtà sempre più globale. Ci si concentrerà poi sul ruolo che una didattica della comunità di ricerca epigona della *Philosophy for Children* può assumere per un'educazione alla partecipazione democratica.

1 L'uso del maschile sovraesteso è una semplificazione di scrittura. La riflessione pedagogica e l'azione educativa devono però sempre tenere conto delle peculiarità di ciascuno, anche in riferimento al genere.

## 1. Educare alla cittadinanza. Il ruolo della scuola

Educare alla cittadinanza è una delle finalità primarie della scuola, seppur spesso si rischi di cedere a forme trasmissive e compilative di didattica che appiattiscono la complessità di questa attività a una serie di contenuti da memorizzare. Di fatto, la cittadinanza è qualcosa si vive ed esercita insieme tra soggetti diversi di una comunità e non può essere insegnata a partire da un libro di testo o per mezzo di lezioni che non mettano in gioco in prima persona i ragazzi (Zoletto, 2010). Assumersi responsabilità per sé e per la propria comunità sul piano locale, nazionale e globale rappresenta l'articolazione operativa del costruito di cittadinanza attiva che la scuola ha il compito di esplorare e mettere al centro della propria azione educativa.

Del resto, sono gli stessi documenti d'indirizzo nazionali (MIUR, 2012; 2018) che vedono l'esperienza formativa come il contesto privilegiato per imparare a partecipare alla vita democratica tenendo conto delle connessioni tra locale e globale. Sostenibilità, cittadinanza e coesione sociale sono tre urgenze strettamente intrecciate tra loro, di cui la scuola deve farsi carico dal punto di vista educativo (MIUR, 2018): l'esercizio di piena cittadinanza richiede di curare e consolidare le competenze e i saperi di base, immaginando itinerari didattici che consentano agli studenti di acquisire gli strumenti di pensiero necessari a selezionare le informazioni ed essere autonomi nella formulazione di giudizi e opinioni (MIUR, 2012). Partecipare in maniera attiva alla vita di comunità è dunque un diritto che si impara a esercitare a scuola grazie a percorsi educativi che mirino a favorire l'*empowerment* dei soggetti (Bacchini et al., 2004; Milani, 2019).

Anche sul piano europeo si ravvisa la medesima tensione per una scuola che promuova la consapevolezza rispetto al diritto per ciascun cittadino di prendere posizione e orientare scelte e processi decisionali delle comunità a cui si appartiene con un'apertura alle sfide europee e globali. Diversi documenti (EIA, 2021; Eurydice, 2012; 2017) sostengono il bisogno di un ruolo di rilievo dell'educazione alla cittadinanza attiva e democratica nei curricoli scolastici. Democrazia, uguaglianza e libertà sono considerati valori universali da promuovere per la costruzione di una società più giusta e inclusiva, in cui ciascun cittadino sia dotato di pensiero critico e capacità analitiche, sia solidale, riesca a partecipare alla vita pubblica con atteggiamenti e comportamenti ispirati al rispetto e alla convivenza pacifica (Nussbaum, 2014).

A livello internazionale, i documenti di diverse organizzazioni introducono il costruito della cittadinanza globale (OCSE, 2021; ONU, 2015; Unesco, 2018): si tematizza così la necessità di prendere coscienza della diversità naturale e culturale del mondo per entrare in dialogo gli uni con gli altri e contribuire a uno sviluppo sostenibile (Schultz et al., 2018). Non si tratta di un discorso astratto, bensì di una questione che si riverbera fortemente sulla vita delle persone in termini di diritti civili, sociali, politici. Sul piano educativo, occorre dotare gli studenti di competenze cognitive e metacognitive, socio-emotive e comportamentali (Gaudelli, 2016), poiché queste sono basilari per un esercizio consapevole dei propri diritti e una partecipazione ai processi della democrazia.

In Italia, l'introduzione del *nuovo* insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021 è da leggere proprio in questa prospettiva (Barberis, 2020; Da Re, 2019), senza cedere il passo a un'interpretazione nostalgica della normativa (Michelini, 2020). Far acquisire ai ragazzi gli strumenti per agire e impegnarsi criticamente e dotarli di quanto è loro necessario per inserirsi proficuamente nella società (Criscenti Grassi, 2009) è dunque un'operazione indispensabile affinché i ragazzi diventino cittadini capaci di prendere parte alla vita

democratica del contesto in cui sono inseriti. In buona sostanza, si tratta di un'educazione alla pace, alla gestione dei conflitti, alla cultura delle differenze e del dialogo, al patrimonio culturale, allo sviluppo sostenibile, alla salute, aspetti che rappresentano una risorsa in un tempo complesso e incerto come quello attuale (Sicurello, 2021): è chiara la vocazione interdisciplinare di questa materia scolastica, che dunque connota ogni disciplina di una forte finalità etico-morale e sociale, poiché solo avendo una mente che interconnette (Morin, 2000) e sa muoversi tra saperi differenti e disponendo di competenze variegata è possibile prendere parte ai processi che caratterizzano la complessità.

L'idea di cittadinanza attiva è dunque strettamente connessa con la necessità di una scuola che operi avendo come orizzonti di senso equità, giustizia sociale, qualità per tutti. Essa rappresenta così una declinazione operativa del costruito di democrazia, intesa non solo come forma di governo, ma come ideale di vita. Occorre in questo senso chiedersi come gli studenti possano vivere la democrazia già a partire dagli anni della scuola attraverso un'educazione fortemente connotata in senso universalistico.

## 2. Il senso della democrazia. Educare secondo equità

L'educazione alla cittadinanza presuppone una visione democratica della società e della scuola stessa. Già Dewey (2018) ha ben spiegato come la democrazia non si espliciti soltanto con l'estensione del diritto di voto a tutti, ma si realizzi rendendo tutti i cittadini uguali nell'affrontare la vita. Occorre allora conoscere e praticare i valori profondi della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità, trovando un punto di equilibrio tra l'egoismo sfrenato e il collettivismo che annulla l'individuo come soggetto capace di cambiare il corso della Storia (Fiorucci & Lopez, 2017). La democrazia è dunque un processo ideale e mai interamente compiuto, poiché è determinato dalle relazioni umane che, per definizione, sono mutevoli e transitorie. Essa è una cultura capace di trasformare il modo di rappresentare se stessi e gli altri proprio grazie al confronto che scaturisce dalla partecipazione attiva ai processi decisionali (Viš ovský & Zolcer, 2016).

Sul piano educativo, è fondamentale riconoscere il profondo valore interculturale di una cittadinanza vissuta a partire da questa prospettiva, ancor di più nell'attuale epoca globalizzata e complessa (Santerini, 2010). A livello internazionale si è assunto l'impegno per costruire una società più sostenibile, ma è ormai assodato che questo obiettivo non è raggiungibile se non si lavora sul piano dell'inclusione sociale, della partecipazione, dell'equità e della qualità delle opportunità formative (Gross, 2021).

Emerge una certa ricorsività relativa al ruolo cruciale della scuola: da un lato, deve educare alla cittadinanza attiva per favorire una curvatura della società in termini di equità, inclusione e giustizia sociale, ma, d'altro canto, deve essa stessa connotarsi come equa per riuscire a raggiungere questa finalità. In quest'ottica, la lente della pedagogia interculturale può essere utile per riflettere su che cosa significhi educare a vivere *nella* e *la* democrazia: come pedagogia delle diversità (Granata, 2016), essa permette di guardare all'eterogeneità e alla complessità del reale come sfida e risorsa (Zoletto, 2012) con uno sguardo postcoloniale pronto a mettersi in dialogo con *l'altro* riconoscendo la diversità presente nel *noi* (Pescarmona, 2015; Zoletto, 2020). Si tratta di sostenere una riflessione che permetta di definire l'equità non come qualcosa *al ribasso*, bensì nella prospettiva di qualità didattica, successo scolastico e inserimento sociale e lavorativo per ciascuno (Mincù, 2020).

Occorre garantire a tutti un'azione educativa di alto livello in contesti socio-economici e socioculturali eterogenei, poiché costruire una scuola in cui ogni alunno abbia le stesse opportunità di acquisire competenze significa lavorare per l'inclusione e la giustizia sociale (Schleicher, 2020): la disparità nel possesso di competenze, infatti, è equiparabile alla disuguaglianza sociale, poiché si riducono le possibilità di esercitare la cittadinanza in termini di partecipazione alla vita economica e sociale del Paese. Se già la scuola non lavora per offrire a tutti le medesime opportunità e ridurre le disuguaglianze, queste si rafforzeranno sempre di più.

A partire da queste considerazioni, si può sintetizzare che promuovere l'equità in educazione significa assicurare a tutti l'eccellenza sul piano dell'efficacia e della qualità, dotando ciascuno delle competenze necessarie per esercitare la cittadinanza in termini di partecipazione alla vita economica, politica, sociale, culturale sul piano locale e globale. Lo sguardo della pedagogia interculturale rafforza questa prospettiva teorico-operativa, affermando che il pluralismo è la norma e non esiste un canone a cui aderire e sottolineando la necessità che le diversità non si trasformino in disuguaglianze: tutti devono essere posti nelle condizioni di realizzare le proprie aspirazioni, nella convinzione che l'unicità di ognuno sia una risorsa.

Anche l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ONU, 2015) assegna alla scuola un ruolo strategico per il miglioramento della società globale: più specificamente, il quarto obiettivo esprime la necessità di fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento significative per tutti. I traguardi attraverso cui è articolato il *goal* precisano con forza che è indispensabile garantire a ogni studente possibilità concrete di raggiungere i gradi più elevati di istruzione e di apprendere lungo tutto l'arco della vita. Il decimo obiettivo è poi dedicato in modo peculiare alla riduzione delle disuguaglianze e assegna alla scuola un ruolo essenziale per ridurre le discriminazioni e garantire pari opportunità a tutti. È evidente quanto l'educazione assuma un ruolo chiave in termini di promozione di una cultura della pace, della parità, della cittadinanza globale, dello sviluppo sostenibile.

Educare secondo equità significa dunque fornire agli studenti gli strumenti necessari per partecipare alla vita democratica, senza che siano fagocitati da decisioni prese da altri e si comportino come soggetti passivi nell'esercizio dei propri diritti. Si tratta di un'urgenza ancora più forte in un momento di grande crisi per la democrazia (Santerini, 2021): l'allontanamento dei cittadini dalla politica e i populismi rappresentano forti minacce per la preziosa libertà democratica conquistata all'indomani del secondo conflitto mondiale (Bronner, 2016). La situazione, per altro, risulta aggravata dalla crisi scaturita dall'emergenza pandemica e potrebbe divenire ancora più critica visti i recenti accadimenti in Ucraina, che scuotono le nazioni su un piano internazionale e dal punto di vista geopolitico.

In un contesto così irto di criticità, è chiaro che la scuola ha una forte responsabilità nel favorire l'esercizio di una cittadinanza intesa come dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale (Scalcione, 2021). Si educa così in maniera equa e garantendo a tutti un'esperienza formativa di qualità, poiché si forniscono agli studenti gli strumenti necessari per interpretare ciò che accade, comprendere la realtà, arginare i rischi della post-verità e prendere posizione di fronte agli avvenimenti. L'attuale crisi geopolitica conferisce ancor di più all'educazione un ruolo di primaria importanza per un'informazione consapevole e una cultura della pace non retorica ma sostanziata da valori democratici.

In generale, occorre non solo fornire ai ragazzi le competenze e i saperi di base, ma dotarli dell'*habitus* democratico di cittadini attenti a ciò che avviene nel

proprio contesto di vita e nel mondo, consapevoli del loro ruolo per orientare scelte politiche, sociali ed economiche e pronti a esercitare i propri diritti facendosi carico di compiti e mansioni. Favorire il loro *empowerment* attraverso attività didattiche in cui abbiano un ruolo attivo e si assumano responsabilità per se stessi e in collaborazione con gli altri significa educare *alla* democrazia e *secondo* democrazia (Santerini, 2018), poiché si abitua i ragazzi alla consapevolezza di sé, dei propri diritti e del proprio ruolo all'interno della comunità e in connessione con la realtà globale.

Dal punto di vista educativo, il dialogo, dimensione pedagogica irrinunciabile (Santerini, 2019), appare l'approccio più adatto per favorire una relazione reciprocamente trasformativa tra persone portatrici di *diverse diversità* (Ferrero, 2020). Una didattica della comunità di ricerca ispirata alla *Philosophy for Children*, già di per sé strumento di educazione alla cittadinanza democratica (Ferrero & Mulas, 2021a), può rappresentare il *medium* metodologico per far sì che i ragazzi imparino a prendere posizione e assumersi la responsabilità di scelte capaci di orientare il percorso di apprendimento individuale e comune, abituandosi così ad avere un ruolo attivo all'interno della società.

### 3. Comunità di ricerca e democrazia

La *Philosophy for Children*, curriculum elaborato da Matthew Lipman e Ann M. Sharp, è una proposta educativa che nasce, di fatto, da istanze di cittadinanza ed equità: insegnando Logica presso la Columbia University di New York, Lipman (2018) si era accorto che agli studenti mancavano quelle abilità critiche e argomentative che avrebbero loro permesso un miglior accesso ai compiti di apprendimento e, in generale, alla vita in società. L'idea di dar forma a un approccio metodologico utilizzabile dalla scuola dell'infanzia fino al termine dell'istruzione secondaria nasce così per garantire a tutti i ragazzi l'acquisizione di sicure competenze da spendere nella vita sociale, economica, culturale, politica e lavorativa e un effettivo esercizio della cittadinanza.

Ciò che rende la *Philosophy for Children* un potente strumento di educazione alla vita democratica in termini di esercizio dei propri diritti e presa di posizione per orientare scelte e avvenimenti è l'idea di comunità di ricerca, epigona del pragmatismo e dell'attivismo pedagogico (Cosentino & Oliverio, 2011). Con questa espressione si designa un ambiente di apprendimento caratterizzato da negoziazione di significato, co-costruzione di sapere, democrazia, inclusione (Lipman, 2005) grazie a cui ogni alunno impara che è sempre possibile, se non doveroso, esprimere se stesso e le proprie idee con rigore logico, fierezza e libertà, evitando di conformarsi e omologarsi a un pensiero unico (Ferrero, 2021a; Ruzzante, 2016).

È chiaro che una comunità di ricerca non nasce spontaneamente, ma si struttura proprio grazie alla pratica della *Philosophy for Children* e a un insegnante che si spoglia della veste direttiva e di detentore di sapere assumendo una posizione più decentrata, così da favorire l'*empowerment* degli studenti in termini di autonomia e assunzione di responsabilità tramite un apprendimento che avviene per scoperta ed è costruito insieme (Ferrero & Mulas, 2021b). La classe diviene dunque comunità grazie al dialogo, che si connota *filosoficamente* non perché si esplorano le teorie di filosofi e pensatori, bensì poiché si avvia un processo di ricerca relativo a specifiche questioni conoscitive. In altre parole, la filosofia è intesa come pratica sociale grazie a cui si impara a esercitare la cittadinanza (Cosentino, 2008; Striano, 2010): durante il dialogo euristico, infatti, bisogna prendere posizione, effettuare scelte, riuscire a collaborare in vista di un apprendimento comune.

Le *routines* della pratica filosofica rappresentano passaggi cruciali per rendere una classe comunità di ricerca (Cinus, 2019; Lipman, 2018; 2005). Una sessione di dialogo filosofico prende avvio dalla lettura di un racconto tratto dal curriculum o a esso ispirato; sono poi raccolte le domande che il testo ha fatto scaturire nei componenti della classe-comunità. Questi interrogativi vengono analizzati rispetto al contenuto e dal punto di vista della loro formulazione, così da elaborare un piano di discussione e scegliere su quali temi focalizzare l'indagine euristica. Comincia dunque il dialogo vero e proprio, durante cui i ragazzi esprimono il proprio punto di vista, le proprie idee e i propri pensieri in piena libertà, ragionando insieme attraverso una sorta di argomentare collettivo che consente di porre al vaglio le varie asserzioni. Si termina con un momento di autovalutazione, che permette di riflettere in maniera metacognitiva su come si sia dialogato sul piano della ricerca, dell'approfondimento, dell'esercizio del pensiero, dell'ascolto, della gestione del turno di parola, della collaborazione, del clima durante l'attività.

Rispetto al ruolo dell'insegnante, si tratta in qualche modo di ridar vitalità alle idee ascrivibili a Socrate sulla filosofia come attività dialogica e maieutica (Cosentino, 2021). Egli non è più, come nel modello trasmissivo, depositario della conoscenza e del sapere, ma è impegnato con i ragazzi nel processo di co-costruzione della conoscenza (Calliero & Galvagno, 2019; Cosentino & Oliverio, 2011): dal punto di vista della metodologia della ricerca, è il membro esperto della comunità, un *primus inter pares* che rilancia questioni, sottolinea il punto di vista di tutti, fa *scaffolding*, fornendo agli alunni il sostegno cognitivo necessario per proseguire l'indagine, e *fading*, riducendo progressivamente il proprio intervento (Castoldi, 2015); promuove ascolto attivo, attenzione alle componenti sociali ed emotive, logica informale e incessante domandare (Santi, 2005). Sostiene i membri della comunità nel dar direzione al dialogo, nell'approfondire idee e concetti, nel cimentarsi in una ricerca rigorosa che non ceda ai dogmatismi, nel porre le basi per l'autoregolazione del gruppo (Calliero & Galvagno, 2010; Volpone, 2014; 2022).

Agire nella direzione di una didattica della comunità di ricerca (Cosentino & Lupia, 2021) significa oltrepassare forme trasmissive e compilative di approccio al sapere per porre gli studenti al centro della scena educativa attraverso attività che ne valorizzino il punto di vista, le capacità di scelta, il ruolo di attori sociali. Si tratta di affermare, ancora una volta, che la cultura non si trasmette e che la scuola opera in un'ottica di equità e giustizia sociale solo se pone tutti gli alunni nella condizione di divenire consapevoli della propria condizione di cittadini, del valore della partecipazione democratica, dei propri diritti rispetto all'orientamento dei processi decisionali della comunità a cui appartengono, come del resto ci ricordano le pedagogie della parola e del dialogo (Ferrero, 2021b). In un momento di crisi della democrazia, poi, il dialogo all'interno della comunità di ricerca, proprio grazie al confronto con gli altri e con punti di vista differenti dal proprio, permette di acquisire gli strumenti cognitivi e metacognitivi per capire i rischi della post-verità e i meccanismi attraverso cui vengono costruite le *fake news*, sviluppando uno spirito critico che permetta di arginarle.

L'idea di valorizzare il pluralismo che è alla base del concetto stesso di comunità di ricerca, poi, ha un significato profondamente interculturale e risponde ai principi stessi della democrazia. L'eterogeneità è una delle principali caratteristiche dell'attuale società complessa (Granata, 2016; Zoletto, 2012; 2020); sul piano educativo, occorre lavorare affinché ci sia un dialogo tra persone, punti di vista e opinioni differenti, così da attuare un processo trasformativo che renda le comunità locali e la società globale più eque, inclusive e attente alle specificità di ciascuno. Una didattica della comunità di ricerca, oltre a essere applicabile in chiave disciplinare (Ferrero, *in press*), può contribuire già dai primi anni di scuola a far

interiorizzare agli alunni un *habitus* democratico in termini di spinta a partecipare alla vita economica, sociale, politica e culturale della comunità di appartenenza con attenzione agli sviluppi globali delle scelte, apertura al dialogo trasformativo con la diversità, adozione di un atteggiamento critico nei confronti degli accadimenti ed esercizio del dubbio nei confronti di ciò che sembra vero ma non lo è.

## Conclusione

In una realtà sempre più complessa, in cui i contesti locali hanno legami di interdipendenza con il globale, educare all'esercizio della cittadinanza attiva e alla vita democratica è sempre più un'urgenza. L'idea di scuola come laboratorio in cui capire come far sentire la propria voce per orientare i processi decisionali delle comunità di appartenenza è presente sia nei documenti di indirizzo nazionali, europei e internazionali sia nella letteratura pedagogica in tema di educazione alla cittadinanza. Nel contesto italiano, poi, l'introduzione dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione civica come *nuova* disciplina trasversale sottolinea l'istanza etica di fornire agli studenti tutti gli strumenti necessari a divenire cittadini autonomi, consapevoli dei propri diritti e capaci di agire in maniera attiva nel contesto sociale.

Vedere l'educazione come piattaforma che permetta agli alunni di acquisire gli strumenti per la partecipazione alla vita sociale, economica, culturale e politica della comunità locale, nazionale, europea e globale significa pensare a una scuola equa e di qualità per tutti. Favorire l'*empowerment* dei soggetti in apprendimento è in questo senso cruciale: agire in un'ottica di inclusione e giustizia sociale significa educare gli studenti ad assumersi la responsabilità di effettuare scelte per sé e per la propria comunità con riferimenti alla realtà globale, oltrepassando la trasmissione unilaterale del sapere che può portare a dinamiche di oppressione e mancato accesso all'esercizio delle libertà e dei diritti democratici.

Lo sguardo della pedagogia interculturale rappresenta un'importante risorsa in questa prospettiva: si tratta di mettere in dialogo le *diverse diversità* affinché non si traducano in disuguaglianze e si possa attuare una trasformazione della società a partire dalle specificità di ognuno. Un'educazione equa e di qualità per tutti che persegua i valori dell'inclusione e della giustizia sociale non cede a conformismi e omologazioni, ma favorisce negli studenti una visione plurale della società e un'apertura rispetto al confronto con l'altro, che può elicitarne una migliore conoscenza di sé e un cambiamento del proprio punto di vista. In un momento di forte crisi per la democrazia, messa in discussione dai populismi, dall'allontanamento della politica e dalla post-verità, adottare una lente interculturale permette di dar conto della complessità della realtà, perché si afferma la necessità di non ricondurre i diversi modi di vivere a un unico modello dato e si sostiene il diritto di tutti a esercitare la cittadinanza.

Su un piano più precipuamente educativo, una didattica della comunità di ricerca ispirata alla *Philosophy for Children* di Matthew Lipman e Ann M. Sharp permette di far vivere agli studenti esperienze di cittadinanza attiva in termini di assunzione di responsabilità, corresponsabilità e impegno collettivo per raggiungere obiettivi comuni. Il dialogo *filosoficamente* connotato si qualifica come ricerca collettiva per il progresso della conoscenza: si tratta, di fatto, di un'esperienza di cittadinanza che permette ai ragazzi di capire l'importanza di partecipare ai processi decisionali collettivi per il miglioramento della vita nella società. In buona sostanza, la comunità di ricerca rappresenta un ambiente di apprendimento capace di veicolare significati fondamentali in termini di democrazia

e cittadinanza, come non violenza, inclusione, rispetto e apertura all'altro, negoziazione sociale.

L'idea di adottare una didattica della comunità di ricerca come strategia metodologica per favorire l'interiorizzazione dell'*habitus* di cittadino attivo in termini di partecipazione ai processi della società di appartenenza e di apertura al globale è una possibilità che dovrebbe essere maggiormente esplorata nella pratica educativa. Una scuola equa e di qualità per tutti non può prescindere da una seria analisi dei riverberi che le differenti prassi possono avere in termini di esercizio della cittadinanza. In questa prospettiva, assumere la *Philosophy for Children* come riferimento teorico-pratico per la costruzione di percorsi didattici disciplinari e interdisciplinari che utilizzino la comunità di ricerca come ambiente di apprendimento significa oltrepassare una logica trasmissiva di accesso al sapere e permettere agli studenti di comprendere il valore che la loro partecipazione ai processi collettivi di co-costruzione di conoscenza e orientamento delle scelte può assumere. Sul piano educativo, si tratta di pensare a un futuro che ora può essere soltanto immaginato e connotarlo in senso inclusivo, equo, sostenibile.

### Riferimenti bibliografici

- Bacchini, D, Boda, G., & De Leo, G. (2004). *Promuovere la responsabilità. Percorsi di cittadinanza attiva*. Milano: Franco Angeli.
- Barberis, E. (2020). *Educazione civica e Costituzione: cittadinanza globale e sostenibilità*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Bronner, G. (2016). *La democrazia dei creduloni*. Roma: Aracne.
- Calliero, C. & Galvagno, A. (2010). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- Calliero, C., & Galvagno, A. (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale* (Nuova ed. riveduta e ampliata). Milano: Mondadori Università.
- Cinus, M.F. (2019). *Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Trento: Erickson Live.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino, A. (2021). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Bologna: Mursia.
- Cosentino, A., & Lupia, M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Roma: Anicia.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Criscenti Grassi, A. (a cura di) (2009). *Educare alla democrazia europea. Storia e ragioni del progetto unitario*. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Da Re, F. (2019). *Costituzione & Cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di educazione civica*. Torino-Milano: Pearson.
- Damiani, V. (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, n. speciale, 29-42.
- Dewey, J., & Spadafora, G. (a cura di) (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Anicia: Roma.
- EIA (2021). *Implementation of citizenship education in the EU*. Bruxelles: Unione Europea.
- Eurydice (2012). *L'educazione alla cittadinanza in Europa*. Firenze: Eurydice.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni UE.
- Ferrero, V. (2020). Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 24(50), 167-177.
- Ferrero, V. (2021a). Ripartire dalla scuola, ripartire da bambini e bambine. Il dialogo filosofico

- per affrontare l'incertezza e analizzare ciò che accade. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 25(51), 127-138.
- Ferrero, V. (2021b). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessione a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla *Philosophy for Children*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(22), 88-103.
- Ferrero, V. (in press). Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*.
- Ferrero, V., & Mulas, F. (2021a). Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 10(1), 163-178.
- Ferrero, V., & Mulas, F. (2021b). Democrazia in pratica. Costruire cittadinanza attraverso la *Philosophy for Children*. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 59(1), 91-102.
- Fiorucci, M., & Lopez, G. (a cura di) (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma Tre Press.
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education. Everyday transcendence*. New York: Routledge.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Gross, B. (2021). Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 71-78.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Michellini, M.C. (2020). Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curricolo scolastico. *Pedagogia più Didattica*, 6(1), 35-46.
- Milani, L. (a cura di) (2019). *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bari: Progremit.
- Mincu, M.E. (2020). *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*. Milano: Mondadori Università.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*. <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE (2021). *The future of education and skills. Education 2030*. Parigi: Oecd Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: ONU.
- Pescarmona, I. (2015). Quando l'Altro fa parte del Noi. *Pedagogika.it*, 19(4), 54-56.
- Ruzzante, R. (2016). La *Philosophy for Children* come comunità di ricerca inclusiva. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2), 195-202.
- Santerini, M. (2010). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2018). *L'educazione alla cittadinanza nell'era della 'post-verità'*. In Polenghi, S., Fiorucci, M., & Agostinetto, L. (a cura di). *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Università.
- Santerini, M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, n. speciale, 233-242.
- Santi, M. (a cura di) (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Scalcione, V.N. (2021). Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale: riflessioni di pedagogia sociale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(3), 197-206.

- Schleicher, A. (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA international civic and citizenship education study. 2016 International Report*. Amsterdam: IEA.
- Sicurello, R. (2021). L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(2), 273-288.
- Striano, M. (2010). Philosophical Inquiry as a Practice for Social Development. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 55-66.
- Unesco (2018). *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Trento: Unesco e Centro per la Cooperazione Internazionale.
- Viš ovský, E., & Zolcer, S. (2016). Dewey's Participatory Educational Democracy. *Educational Theory*, 66(1-2), 55-71.
- Volpone A. (a cura di) (2014). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.
- Volpone, A. (2022). *Pratiche filosofiche comunitarie. Scritti epistemologici 1999-2009*. Zaffarana Etnea (CT): Algra.
- Zoletto, D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.



Educare alla salute, all'aderenza all'uso dei farmaci  
e alle raccomandazioni scientifiche  
Education to Health, adherence to use of therapies  
and to scientific recommendations

---

Sabrina Grigolo

Università degli Studi di Torino – sabrina.grigolo@unito.it

---

**ABSTRACT**

The Health has been considered at the center of public interest during the international health pandemic and, because of this, the need to change its paradigm, meaning it not «only the absence of disease and a complete state of biopsychosocial well-being» but considering it in a broader relationship with animals, nature and the environment as part of a single whole. Thus a greater awareness of the interdependence between living beings and the possible repercussions on our and others' health emerges. The World Health Organization recommends scientific communication, education for awareness and the assumption of responsibility in terms of well-being and well-living as elements of an enabling approach that bases its foundations on an integrated and interdisciplinary transformative ecosystem.

La pandemia sanitaria internazionale ha messo al centro dell'interesse pubblico la salute e la conseguente necessità di modificare il suo paradigma, intendendola non “solo assenza di malattia e completo stato di benessere biopsicosociale” ma considerandola in una relazione più ampia con gli animali, la natura e l'ambiente come parte di un unico insieme. Emerge così una maggiore consapevolezza dell'interdipendenza fra gli esseri viventi e le possibili ricadute sulla nostra e altrui salute. Il *World Health Organisation* raccomanda la comunicazione scientifica, l'educazione alla consapevolezza e all'assunzione di responsabilità in tema di ben-essere e ben-vivere come elementi di un approccio capacitante che fonda le sue basi su un ecosistema trasformativo integrato e interdisciplinare.

**KEYWORDS**

Health, One Health, Capacity Approach, Educating Ecosystem.  
Salute, One Health, Approccio Capacitante, Ecosistema Educante.

## 1. Introduzione

Negli ultimi due anni abbiamo vissuto gli effetti della pandemia sanitaria da COVID19. Le restrizioni alle nostre libertà individuali, seppur basate su evidenze scientifiche, hanno contribuito a modificare la nostra quotidianità, le nostre abitudini, i nostri gesti. Ai più non era chiaro il significato del termine “emergenza sanitaria internazionale da pandemia”. Per tutto il periodo del *lockdown*, ogni giorno assistevamo alla pubblicazione di numeri che tentavano di leggere un fenomeno complesso come quello che stavano vivendo. Contemporaneamente, la ricerca medica ha prodotto, in breve tempo, nuovi vaccini e terapie contro la Sars Cov2 supportando reti di centri di ricerca internazionali e realizzando sperimentazioni cliniche nel pieno rispetto dell'efficacia, della qualità e della sicurezza di nuove terapie, grazie a ingenti investimenti.

Le conseguenze delle restrizioni e delle raccomandazioni sulla coscienza collettiva determina una riflessione sul paradigma della salute che diventa, dunque, non solo assenza di malattia e stato di completo benessere biopsicosociale ma, in un'accezione più ampia e inserita all'interno di un contesto più generale, relazione di ben-essere tra e con individui, animali e clima. I principi di Manhattan “*One world, One health*” (2004) ribadiscono, infatti, l'importanza di responsabilizzare le persone e tutti i settori della società a riconoscere il legame essenziale tra la salute dell'uomo e della donna, degli animali domestici e della fauna selvatica, e la minaccia che le malattie rappresentano per gli esseri viventi, per le loro scorte di cibo e per le loro economie. Questo in un quadro complessivo in cui tutti abbiamo bisogno di ambienti sani e di ecosistemi funzionanti. Capua (2021, p.17) afferma, infatti, che la salute è risorsa altamente interdependente, *multistakeholder* e componente essenziale di tutti gli ecosistemi.

Alla tutela della salute nella relazione *One Health*, si va affiancando il principio di solidarietà con cui misuriamo la nostra capacità di costruire e sviluppare le relazioni in quanto consapevoli dell'interdipendenza fra gli esseri viventi e delle possibili ricadute della tutela della salute di ognuno sulla salute degli altri. Forte è il richiamo, quindi, alla responsabilità individuale nel seguire comportamenti corretti di protezione del contagio a cui si aggiunge il “dovere”, almeno morale, della responsabilità collettiva in capo allo Stato e alle Istituzioni nel non creare nuove diseguaglianze (Comitato di Bioetica, 2020). La stessa responsabilità si traduce non solo nella prevenzione delle malattie infettive di origine virale come il Covid19, ma anche di quelle croniche, a decorso progressivo che si manifestano con sintomi premonitori e che, se individuati precocemente, consentono una diagnosi e terapie efficaci.

Pensare la responsabilità come correlata ai concetti di relazionalità e di limite consente il passaggio dalla dimensione individuale a quella sociale-collettiva: oggi più che mai la responsabilità di ciascuno si esprime nel tener conto di come le proprie azioni influenzino non solo i prossimi ma anche chi ci è lontano geograficamente e chi ancora deve nascere (Comitato di Bioetica, 2020).

Scopo di questo articolo è di descrivere la necessità di intervenire con percorsi di educazione terapeutica anche personalizzati al fine di contribuire positivamente nel migliorare il livello di aderenza alla terapia e alle raccomandazioni.

## 2. *Preparedness* come azione educante per la protezione della salute

Sviluppare una coscienza collettiva sulla salute diventa prioritario quando si affronta la fase della *preparedness* in caso di emergenze e catastrofi. Assumiamo la

definizione riportata nell'editoriale dell'*American Journal of Public Health* che, nel 2007, affermava che *Public Health Emergency Preparedness* (PHEP) è la capacità dei sistemi sanitari e della sanità pubblica, delle comunità e degli individui, di prevenire, proteggere, rispondere rapidamente e riprendersi dalle emergenze sanitarie, in particolare quelle la cui portata, tempismo o imprevedibilità minacciano di sovrappassare le capacità di routine. Viene richiamata l'educazione come quel processo educativo in grado di co-costruire con le persone un sapere contestualizzato, dove poter sperimentare direttamente l'appreso e valutarne l'efficacia e la correttezza (Nelson, 2007).

Il *World Health Organisation* (2019) parla di "*preparedness*" in caso di minacce e di emergenze sanitarie in catastrofi ambientali quali terremoti, uragani, tsunami, esplosioni vulcaniche includendo le pandemie da infezioni trasmissibili. Già nel 2005, gli Stati membri avevano convenuto all'unanimità di "sviluppare, rafforzare e mantenere la capacità di rispondere prontamente ed efficacemente ai rischi per la salute pubblica e alle emergenze di salute pubblica di interesse internazionale". Nel piano strategico globale per migliorare la preparazione e la risposta della salute pubblica 2018–2023, il *World Health Organisation* riconosce l'interdipendenza tra la preparazione alle emergenze sanitarie e la salute attraverso il rafforzamento dei sistemi e delle funzioni essenziali di salute pubblica contribuendo al raggiungimento dell'impegno globale incluso negli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile 2030.

La *preparedness* pone le basi sull'assunzione di responsabilità di ciascuna persona e sul prendersi cura degli altri (to care). Non solo "cura" nelle emergenze sanitarie ma anche nelle sfide sociali dell'ultimo secolo in cui viene posta una particolare attenzione alla cronicità, all'invecchiamento sano e attivo. Si delinea il concetto di "salute circolare", una salute di tutti e di ciascuno come dipendente anche dalla tutela dell'ambiente "naturale" e dal benessere degli animali. Capua (2021 pag. 19) invita ad espandere il concetto di *One health* per aiutare le persone a riscoprire l'essenza della circolarità della salute.

### 3. Tutelare la salute tra diritto individuale e interesse della collettività

L'art. 32 della Costituzione Italiana indica il diritto alla salute come fondamentale per l'individuo e interesse della collettività. In alcune condizioni eccezionali, prevale l'interesse della collettività rispetto al diritto individuale alla salute poiché le stesse comunità rappresentano come quel "tutto" che non è solo la somma delle singole parti. Ne consegue che la salute non è solo un diritto fondamentale ma un dovere che richiama ciascuno di noi ad assumere le proprie responsabilità sulle decisioni prese richiamando i principi di solidarietà e di precauzione.

Emerge sempre più la necessità di sostenere percorsi educativi di alfabetizzazione sanitaria in una logica di *lifelong learning* in grado di sviluppare una coscienza comunitaria in tema di salute e capace di aiutare le persone a prendere le migliori decisioni per sé, per gli altri e per l'ambiente in senso più allargato. Attuale è il dibattito sulla medicina scolastica in grado non solo di offrire interventi di educazione alla salute, ma anche di comprensione dello stretto rapporto esistente tra salute, ambiente e clima.

Negli USA, ad esempio, è stato approvato il Programma *Health People 2030* che riconosce alla sanità pubblica americana un ruolo strategico nella tutela della salute e che si concretizza su due livelli diversi ma interconnessi:

- Alfabetizzazione sanitaria individuale (*health literacy*): finalizzata all'acquisizione di abilità nel trovare, capire e usare le informazioni per la salute

- Alfabetizzazione sanitaria organizzativa: quando le organizzazioni rendono capaci le persone di trovare, capire e usare le informazioni e i servizi in modo equo, al fine di prendere le migliori decisioni legate alla propria salute e a quella degli altri

L'alfabetizzazione sanitaria individuale favorisce, dunque, la capacità di prendere le decisioni per la propria e altrui salute e appare come una competenza fondamentale per la vita quotidiana di ciascuno di noi. Saper individuare le informazioni corrette e scientificamente valide si affianca all'*health literacy* come *skill* di base per una corretta performance individuale e comunitaria in grado, anche, di contrastare il fenomeno dell'infodemia.

*World Health Organisation* (2022) indica l'infodemia come la situazione in cui c'è un surplus di informazioni, comprese quelle false o fuorvianti negli ambienti digitali e fisici durante un'epidemia di malattia. Con la crescente digitalizzazione che ha determinato un'espansione dei social media e dell'uso di Internet, le informazioni possono diffondersi più rapidamente provocando confusione e comportamenti a rischio che possono danneggiare la salute. L'infodemia porta anche alla sfiducia nelle autorità sanitarie e mina la risposta della salute pubblica, può intensificare o prolungare i focolai quando le persone non sono sicure di ciò che devono fare per proteggere la propria salute e la salute delle persone che li circondano.

La Commissione Europea (2020) si è pronunciata sulla necessità di gestire l'infodemia: un intervento efficace richiede un'attività di ascolto della domanda di informazione delle comunità, la promozione della comprensione del rischio attraverso il coinvolgimento di esperti di sanità pubblica, la costruzione di una coscienza resiliente alla disinformazione e la responsabilizzazione delle comunità ad intraprendere azioni positive per ostacolare l'alimentarsi del fenomeno. La comunicazione e la formazione rivestono un ruolo fondamentale nello sviluppo della coscienza collettiva intorno alla salute di cui oggi si sente particolarmente il bisogno.

#### 4. Educare alla salute, all'aderenza all'uso dei farmaci e alle raccomandazioni

Nel 1946 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito la salute "non solo l'assenza di malattia ma lo stato di completo benessere fisico, psichico e sociale". Non coincide solo con l'attività sanitaria, non è solamente questione "naturale", biologica e organica, ma è soprattutto "culturale" nella misura in cui una persona, cresciuta in un determinato ambiente, sviluppa competenze e capacità di auto-gestione del proprio e altrui ben-essere e ben-vivere. Ed è in questo contesto interdisciplinare che l'intervento educativo, in una visione olistica e in nell'approccio biopsicosociale, ha l'obiettivo di rendere il cittadino responsabile della propria e altrui salute in un contesto di circolarità in cui si inserisce anche la Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità.

Nella relazione diadica chi-ha-cura non può che avere cura di ogni persona nella sua unicità (Mortari, 2006, p.33). Essere oggi portatori di una malattia richiede un livello di partecipazione e di condivisione con le istituzioni diverso rispetto al passato. Ogni persona ha la responsabilità diretta nella prevenzione primaria, ossia nell'adottare stili di vita salubri, nella prevenzione secondaria in quanto può aderire/non aderire a programmi pubblici di diagnosi precoce che possono contribuire al contenimento della spesa che è superiore quando si interviene in stadi più avanzati di patologie (Borgonovi, 2021). Anche grazie a nuove e diverse mo-

dalità di presa in carico della persona che prevede il coinvolgimento attivo dell'intero nucleo familiare come nei modelli previsti dall'Infermieristica di famiglia e di comunità, alla persona affetta da patologie è richiesto un ruolo più attivo. Questo può manifestarsi quando la persona accetta, ad esempio, di entrare nei programmi di diagnosi precoce o segue in modo rigoroso le prescrizioni (aderenza terapeutica). Una revisione sistematica (Haynes, 2008) conclude che se il paziente non segue le prescrizioni dei farmaci correttamente, l'efficacia della terapia diminuisce.

La presa in carico delle persone affette da patologie croniche e da disabilità, parzialmente o totalmente non autosufficienti, richiede un ruolo ancor più attivo del caregiver, la persona, cioè, che aiuta il paziente nel suo contesto (Borgonovi, 2021, p.30). Una parte delle attività che si svolgono a casa della persona vengono, infatti, demandati al caregiver attraverso percorsi educativi che coinvolgono medici e infermieri. Nell'assistenza domiciliare, infatti, si incontra il sapere scientifico della medicina e dell'infermieristica e il sapere esperienziale del paziente e del caregiver: costruire un percorso di cura comune rappresenta non solo un incontro tra saperi ma una reciproca conoscenza delle risorse personali, ambientali, professionali con un bilancio sulle rispettive competenze e capacità di cura. I risultati di salute sono valutabili non solo in termini di conoscenze (*expertise*), ma anche di esperienza dei concreti effetti osservabili nella vita quotidiana (*experience*). Ogni persona è diversa dalle altre e pertanto l'effetto di farmaci, il recupero dopo interventi chirurgici e i livelli di funzionalità garantiti da certe tecnologie possono essere misurati non solo sulla base di indicatori espliciti, ma anche sulla base della percezione di benessere di ogni paziente. Queste considerazioni fanno emergere l'esigenza di un ruolo sempre più attivo da attribuire al paziente che viene qualificata come "personalizzazione delle risposte ai bisogni di salute" (Borgonovi, 2021, p.31).

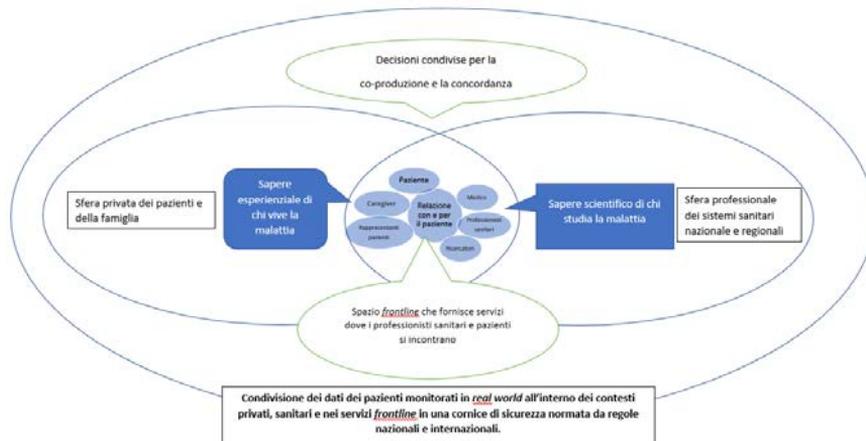
Se è vero che è importante il "valore del paziente", allora occorre modificare l'approccio iniziale: non è il paziente al centro del sistema, ma la relazione di cura tra i diversi attori, perché è questa che produce "valore" (Fig.1). Il paziente è, infatti, parte del sistema di cura alla pari di tutti gli altri attori, perché protagonista e responsabile della sua salute, così come i professionisti sono protagonisti e responsabili delle azioni. A fianco del paziente, possiamo trovare il paziente esperto (figura sviluppatasi negli ultimi anni) e il rappresentante dei pazienti, che collaborano e cooperano con i medici e i professionisti al fine di migliorare continuamente la ricerca, l'offerta e l'erogazione delle cure e produrre, insieme, il "valore" delle catene (Grigolo S. et al, 2021).



Figura 1 Schema rappresentativo del modello di «relazione di cura» estratto da Grigolo S. et al, 2021

Allo schema rappresentativo del modello di “relazione di cura” (fig.1) aggiungiamo l’ambiente (contesto di cura) e si delinea una situazione più complessa composta da livelli diversi: al centro la relazione con e per il paziente, dove si sviluppa l’incontro tra il sapere esperienziale del paziente e del caregiver, e il sapere scientifico tipico dei professionisti sanitari e ricercatori. Più l’incontro tra sapere esperienziale e sapere scientifico si sviluppa in un setting *real world*, più si condividono scelte e decisioni in un ambiente prossimo e vicino a quello vissuto dal paziente nella quotidianità.

Co-produzione: input sono usati per produrre servizi che sono forniti da persone che non sono nella stessa organizzazioni (Hager, et al, 2021)



Grigolo S., 2021

Figura 2 estratto da Calabria et al (2022)

Per quanto riguarda il passaggio dal ruolo passivo al ruolo attivo del paziente, questo lo si può sintetizzare nei seguenti stadi (Borgonovi, 2021, p. 32):

- Paziente destinatario di atti e prestazioni
- Paziente informato che può quindi decidere più razionalmente su ciò che ritiene utile per sé
- Paziente in grado di comprendere e decodificare l’informazione e tutto il processo di comunicazione (patient compliance). Ricordiamo che in un passato non troppo remoto, prima delle ricette elettroniche, era difficile decifrare la scrittura del medico e che comunicare non significa semplicemente far firmare il foglio del consenso informato, ma anche evitare inutili acronimi
- Paziente coinvolto nel processo di diagnosi/cura/riabilitazione in quanto viene convinto dell’importanza della sua partecipazione (patient engagement)
- Paziente dotato di conoscenze nel campo della propria salute che gli consentono una ampia autonomia e responsabilizzazione nel gestire la propria condizione (patient empowerment).

L’evoluzione del ruolo del paziente da passivo ad *engaged ed empowered* nei processi di cura porta con sé la riflessione sulla concordanza e sulla coproduzione per la salute: la fig.2 rappresenta una possibile situazione in cui la relazione medico-paziente produce un livello alto di condivisione delle decisioni sino alla coproduzione dello stesso progetto di cura.

## 5. Il self-care e l'approccio capacitante

Il sistema educativo e formativo, come parte di un ecosistema capacitante per la salute, contribuisce a costruire le competenze di vita in grado di sostenere le scelte e delle decisioni delle persone, di renderle resilienti e proattive nei momenti critici dell'esistenza. Concetti quali "autoefficacia percepita" e "agency" come capacità di un individuo di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale attraverso la combinazione di fattori che si influenzano reciprocamente quali elementi personali interni come eventi cognitivi, affettivi e biologici, il comportamento e gli eventi ambientali (Bandura A., 2009; Galeotti G, 2020) possono rappresentare la base dell' *health literacy* diffusa e massiva. La connessione tra soggetto e contesto emerge chiaramente dal *capability approach* formulato da Amartya Sen (2011, 2000), secondo il quale la libertà di scelta e le condizioni contestuali favorevoli possono contribuire allo sviluppo ed al benessere del soggetto. Qui, l'agency individuale insieme al concetto di *functioning* – l'opportunità di raggiungere determinati stati di essere e operare in un dato contesto – definiscono la *capability* di un soggetto, intesa come la capacità di funzionare collegata alle concrete possibilità di accedere a determinati *functionings* combinati. L'agency, dunque, è riferibile non solo alla capacità dell'individuo ma anche alla possibilità contestuale di perseguire e realizzare determinati obiettivi, con una marcata enfasi sulla libertà dello stesso di selezionare l'obiettivo ritenuto rilevante e le modalità più adeguate per raggiungerlo (ibidem). Per questa via, l'agency individuale si collega con il contesto socio-culturale, prospettando un collegamento tra le dimensioni micro e macro del sistema di riferimento (Galeotti G., 2020).

L'agire educativo rende capaci le persone di raggiungere, nell'ambito di un apprendimento trasformativo, competenze metacognitive per il cambiamento ecosistemico (Galeotti G., 2020) attraverso la contestualizzazione, la sperimentazione e la valutazione del cambiamento. Al tempo stesso, rendere trasparente ed evidente il processo educativo secondo un approccio *visible learning* è necessario soprattutto per coloro che possiedono già competenze, capacità, esperienze, aspettative, credenze e significati come, ad esempio, per le persone affette da patologie croniche e in politerapia. L'aderenza alla terapia richiede, infatti, un programma strutturato educativo in grado di conciliare gli effetti terapeutici con lo stile di vita che la persona conduce (Haynes et al, 2008; d'Ivernois et al, 2009).

## 6. L'educazione terapeutica e il prendersi cura

Secondo Mortari (2006, p.31) afferma che la cura educativa ha la finalità di "mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da sé ai propri bisogni, rendendolo capace sia di azioni cognitive, come individuare e stabilire criteri di priorità, sia di azioni concrete per soddisfare bisogni e realizzare obiettivi. La cura educativa può dirsi dunque orientata a promuovere la capacità di aver cura di sé, per essere in grado a propria volta di costituirsi come persone capaci di pratiche di cura per altri. Nel suo significato più generale la cura può essere definita una pratica che mira a procurare il benessere dell'altro e a metterlo nelle condizioni di decidere e di provvedere da sé al proprio ben-essere".

Chi-ha-cura cerca di promuovere il ben-essere dell'altro. Ed è in questo contesto ricco di esperienze che aiutano l'altro a ben-esistere che si profilano tre direzionalità etiche in cui si condensa l'eticità della cura:

- farsi responsabile legato al sapere che ciascuno si trova in una condizione di dipendenza perché mancante d'essere; la presa di coscienza della vulnerabilità dell'altro che fa sentire responsabili (Mortari, 2006 p. 179)
- avere rispetto si ha cura quando si sa salvaguardare la trascendenza dell'altro, ossia quando lo si incontra stando sempre in ritardo rispetto al proprio sé (Mortari 2006, p.187)
- agire in modo donativo: uno scambio d'essere. Impegnarsi in pratiche di cura significa dedicare ad altri tempo ed energie fisiche, emotive e cognitive (Mortari 2006, p.192).

L'educazione alla salute si fonda sul principio che ogni individuo è il principale responsabile del proprio ben-essere, sull'importanza della prevenzione delle complicanze nelle patologie croniche e sulla capacità di self-care riducendo così il ricorso ai professionisti sanitari.

Esiste un termine inglese che ben rappresenta la capacità di affrontare le difficoltà ed è "*to cope*" che implica un andare incontro a qualcosa che comporta difficoltà, rischio; un contrastare le eventuali difficoltà con le proprie forze conservando il proprio valore (Ferraresi et al., 2004).

Il professionista sanitario conosce la forza del *coping* e della resilienza, così come il caregiver informale lo sa nella sua cura quotidiana: pregna non solo di una certa componente di sforzi fisici, ma soprattutto emotivi e cognitivi tipici del *coping* e della stessa resilienza.

La relazione professionista sanitario-paziente contiene al suo interno molti momenti educativi che richiedono specifiche competenze per informare, istruire ed educare le persone ad adottare stili di vita sani e, qualora già affetti da malattie o disabilità, a sviluppare capacità di autocura (Saiani et al, 2013).

Per l'Organizzazione Mondiale della Sanità Regione Europa (1998) l'educazione al paziente dovrebbe permettere, quindi, al paziente di acquisire e mantenere le capacità e le competenze che lo aiutano a vivere in maniera ottimale con la sua malattia. È finalizzata ad aiutare il paziente e la sua famiglia a comprendere la natura della malattia e dei trattamenti, a collaborare attivamente alla realizzazione del percorso terapeutico e a prendersi cura del proprio stato di salute, per mantenere e migliorare la propria qualità di vita. Si intende, in altre parole, un "processo intenzionale e consapevole che deve essere ricondotto all'interno di specifici programmi educativi e sostenuto da una metodologia pedagogica rigorosa che si propone di attivare la persona a raggiungere apprendimenti significativi che si traducono in modi di pensare e agire nuovi (Saiani et al., 2013).

Nell'Educazione del Paziente si verifica molto più di una semplice trasmissione di saperi: si tratta di una vera e propria trasmissione di competenze, di un accompagnamento alla presa di decisione, ma anche di una relazione di partenariato tra curante e curato. Il personale sanitario che educa il paziente, abbandona il suo ruolo di curante per avvicinarsi a quello di formatore con la consapevolezza che i pazienti formano un gruppo del tutto eterogeneo sul piano psicologico, sociale, intellettuale e motivazionale.

Albano (2010) ha proposto un quadro concettuale basato sull'approccio sistemico nel quale si succedono le seguenti tappe:

1. L'identificazione dei bisogni reali del paziente attraverso una diagnosi educativa;
2. La negoziazione di obiettivi di apprendimento legati alle competenze che il paziente deve acquisire
3. L'apprendimento da parte del paziente di conoscenze, abilità e tecniche corrispondenti

4. Una valutazione di quello che il paziente sa, dei ragionamenti che ha acquisito, dei gesti di cura e delle tecniche che padroneggia, dei cambiamenti nelle credenze di salute e nella qualità della sua vita (per esempio, la capacità di cogliere segni e sintomi di complicanze cliniche).

Allo stesso tempo si valutano il miglioramento dei parametri clinici (per esempio, la diminuzione delle crisi e dei ricorsi alle urgenze) e la normalizzazione dei risultati degli esami biologici.

Imparare a curarsi significa per il paziente posizionare la sua malattia in rapporto al senso che attribuisce alla sua vita, esprimere i suoi valori e le sue rappresentazioni di salute, oltrepassare le tappe che conducono all'accettazione di una malattia cronica (Albano MG, 2010). In quest'ottica, l'*empowerment* e l'*engagement* dei pazienti e dei *caregiver* verso la *concordance* e lo *shared decision making* può contribuire a migliorare l'efficacia dei processi di prevenzione, di cura e assistenza coerenti con le proprie caratteristiche e il proprio contesto, di generare innovazione in termini di device, di applicazioni digitali, di orientare la ricerca e indicare priorità nei progetti di ricerca (Borroni 2021 p. 31).

## 7. Riflessioni conclusive

Prendersi cura della propria salute e assumersi le responsabilità in tema di benessere e ben-vivere richiedono percorsi di educazione formale, non formale e informale di *health literacy for One Health*. Personalizzare l'educazione della persona al buon uso della terapia e delle raccomandazioni richiede, dunque, riferimenti teorici, strutture metodologiche e approcci multidisciplinari in grado di rispettare e di comprendere la complessità della cura e della relazione terapeutica.

La cura della propria salute e l'assunzione della responsabilità si sviluppano in un quadro di riferimento teorico basato su un approccio capacitante *lifelong learning* all'interno di un ecosistema finalizzato allo sviluppo delle competenze acquisite in setting formali, non formali e informali. In questo contesto, la relazione educante si sviluppa in una circolarità che nasce dal rispetto di sé e dell'altro, dalla consapevolezza dei propri limiti e delle proprie potenzialità, sino alla comprensione delle ricadute delle nostre scelte e alla capacità di prevenire effetti negativi.

Ci troviamo di fronte a grandi opportunità di ripensare la nostra salute anche attraverso diverse modalità di affrontarla, una delle quali può essere rappresentata dal *thinking-out-of-the-box*, perché pensare fuori dagli schemi può aiutare a trovare percorsi innovati e diversi alle attuali sfide sociali.

Saranno necessari ulteriori studi al fine di comprendere il fenomeno dell'aderenza alla terapia e alle raccomandazioni per la sua natura complessa e interdisciplinare. La ricerca educativa in sanità presuppone parimenti rigore metodologico e rispetto della persona nella sua unicità.

## Riferimenti bibliografici

- Bonaccorsi G., Lorini C. (2021) *L'evoluzione della Health Literacy*, <https://www.saluteinternazionale.info/2021/03/evoluzione-health-literacy/> ultima consultazione 14.02.2022
- Brach, C., & Harris, L. M. (2021). Healthy People 2030 Health Literacy Definition Tells Organizations: Make Information and Services Easy to Find, Understand, and Use. *Journal of general internal medicine*, 36(4), 1084–1085. <https://doi.org/10.1007/s11606-020-06384-y>
- Calabria S., Piccini C., Recchia G., Santoro E., Grigolo S., Martini N., (2022) Applicazioni

- della digital medicine ai PDTA: tassonomia, metodologia, impatto sul paziente e barriere da superare, *Recenti Prog Med*, 113, 105-113 <https://www.recentiproggressi.it/archivio/3748/articoli/37314/>
- Capua I., (2020) *Circular Health. Empowering the One Health Revolution*, Milano: Bocconi University Press
- Commissione Europea (2020) *Comunicazione congiunta al Parlamento Europeo, al Consiglio Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, Contrastare la disinformazione sulla Covid-19 – Guardare ai fatti* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020JC0008> ultima consultazione 14.02.2022
- Contributing to One World, One Health – *A Strategic Framework for Reducing Risk of Infectious Diseases at the Animal-Human-Ecosystem Interface*. 14 Oct. 2008. Consultation Document produced by FAO, OIE, WHO, UN System Influenza Coordination, UNICEF, THE WORLD BANK.
- Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità [https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c\\_01\\_convenzione\\_onu\\_ita.pdf](https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf)
- d'Ivernois JF, Gagnayre R. (2009) *Educare il paziente. Un approccio metodologico*. New York: McGraw Hill
- Demetrio D. (2001) *Manuale di educazione degli adulti*, Bari: Laterza
- Ferraresi A., Gaiani R., Manfredini M. (2004) *Educazione terapeutica. Metodologia e applicazioni*, Roma: Carocci
- Galeotti G. (2020) *Educazione ed innovazione sociale: l'apprendimento trasformativo nella formazione continua*, Firenze: University Press
- Grigolo S., Agresta I., Mazzariol S., Van Doorne D., Il paziente, la sanità digitale e le terapie digitali, *Tendenze Nuove Numero Speciale* n.1 - 2021; 159-176: DOI: 10.32032/TENDENZENS20210112.PDF
- Haynes RB, Ackloo E, Sahota N, McDonald HP, Yao X. Interventions for enhancing medication adherence. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2008, Issue 2. Art. No.: CD000011. DOI: 10.1002/14651858.CD000011.pub3.
- Legge 22 dicembre 2021 n. 227 Delega al Governo in materia di disabilità [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2021-12-30&atto.codiceRedazionale=21G00254&elenco30giorni=true](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2021-12-30&atto.codiceRedazionale=21G00254&elenco30giorni=true)
- Martini N. (2020) L'engagement dei cittadini nella sanità, *Recenti Prog Med* 2020, 111(11):673-674 doi 10.1701/3474.34571 [https://www.recentiproggressi.it/r.php?v=3474&a=34571&l=342341&f=allegati/03474\\_2020\\_11/fulltext/RPM\\_1120.13\\_Dossier%20Eng%20-%20Martini.pdf](https://www.recentiproggressi.it/r.php?v=3474&a=34571&l=342341&f=allegati/03474_2020_11/fulltext/RPM_1120.13_Dossier%20Eng%20-%20Martini.pdf)
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Mondadori
- Nutbeam D. (1998) *Health Promotion Glossary Health Promotion International*, 3 (4): 349–364 <https://doi.org/10.1093/heapro/13.4.349>
- Nelson, C., Lurie, N., Wasserman, J., & Zakowski, S. (2007). Conceptualizing and defining public health emergency preparedness. *American journal of public health*, 97 Suppl 1(Suppl 1), S9–S11. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.114496>
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Comitato Nazionale per la Bioetica, *COVID-19: salute pubblica, libertà individuale, solidarietà sociale*, 28 maggio 2020
- Saiani L., Brugnolli A. (2013) *Trattato di cure infermieristiche* Napoli: Idelson-Gnocchi
- Tamburrini V. (2020) La limitazione dei diritti costituzionali in tempo di pandemia: alcune osservazioni sul carattere fondamentale dell'interesse della collettività alla salute, *Diritto & Salute* 2020 (2): 33-39
- World Health Organisation (2022) *New online course to fight the infodemic*, [https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab_1) ultima consultazione 14.02.2022
- World Health Organisation – Regional Office for Europe (2019) *Action plan to improve public health preparedness and response in the WHO European Region 2018–2023*, [https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0009/393705/Action-Plan\\_EN\\_WHO\\_web\\_2.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/393705/Action-Plan_EN_WHO_web_2.pdf)

# Contro lo spettro della defuturizzazione: educare alla cittadinanza e promuovere agency in ottica complessa ed ecologica

## Going against the threat of defuturization: citizenship education and agency promotion in a complex and ecological perspective

Annalisa Quinto

Università degli Studi di Foggia – annalisa.quinto@unifg.it

### ABSTRACT

The complexity that characterizes our society has made it more difficult to interpret and deal with reality. Added to this is the difficulty of planning one's own life path and being active agents. The highest price is paid by our physical and psychological integrity, which gives way to forms of existential discomfort that increasingly affect young people. It is necessary to build social, political and cultural networks capable of dealing with existential discomfort. From this point of view, education must become a moment of «cultivation and care» in order to deal with the poverty of skills that limits our agency. The challenge is to rethink school curricula that, starting from the promotion of cognitive, emotional, social and cultural competencies, outline the principles of an education capable of allowing being to flourish in all its possible existential directions.

La complessità che caratterizza la nostra società ha reso più difficile interpretare e affrontare la realtà. A ciò si aggiunge la difficoltà di progettare il proprio percorso di vita ed essere agenti attivi. A pagare il prezzo più alto la nostra *integrità* fisica e psichica che lascia spazio a forme di *disagio* esistenziale che colpiscono sempre più i giovani. Occorre costruire reti sociali, politiche e culturali capaci di fronteggiare il disagio esistenziale. In questa ottica, l'educazione deve divenire momento di "coltivazione e cura" per far fronte a quella *povertà di competenze* che limita la nostra *agency*. La sfida è quella di ripensare curricula scolastici che, a partire dalla promozione di competenze cognitive, emotive, sociali, culturali, delineino i principi di un'educazione capace di far fiorire l'esserci in tutte le sue possibili direzioni esistentive.

### KEYWORDS

Active Citizenship, Agency, Ecological Thinking, Complexity, Cittadinanza Attiva, Agency, Pensiero Ecologico, Complessità.

## 1. Breve analisi del contesto storico-educativo attuale

Volendo assumere una postura esistenziale che sia al contempo investigativa, trasformativa e generativa è indispensabile comprendere le caratteristiche, le emergenze e le sfide che il contesto attuale presenta. Il nostro è il mondo della globalizzazione, caratterizzato da una perenne interconnessione planetaria e un livello di complessità tale da rendere difficile la lettura della realtà e la conquista di strumenti per affrontare l'esistenza senza annegare nella sua liquidità (Bauman, 2003). La globalizzazione si caratterizza come «nuova dimensione dell'umano», i suoi effetti sono visibili ovunque, nell'ambiente, nell'economia, nella politica, nella cultura e nelle esistenze dei singoli. Sono effetti tangibili a livello locale e globale, personale e sociale che creano le «condizioni per uno spaesamento ideologico e ideale» (Dei, 2018, p. XI).

Se la globalizzazione ha determinato una *nuova dimensione dell'umano*, i suoi effetti devono interrogare anche la riflessione pedagogica poiché toccano inevitabilmente i processi educativi e formativi, al contempo oggetto della pedagogia e dimensioni fondamentali del processo di crescita e di maturazione dell'individuo. Partendo dal presupposto che «tutto il mondo della formazione e dell'educazione sta vivendo in un'epoca di radicali e profondi cambiamenti» (Dei, 2018, p. XI), siamo chiamati a «fare/costruire teorie ed esperienze formative, che siano a sostegno dell'uomo e del suo percorso di *cittadinanza* mondiale e che guardino con sempre maggiore sensibilità a tutti quei bisogni e a quelle necessità che caratterizzano il tempo di vita quotidiano» (Cambi, Certini, Nesti, 2017, p. 23). Bisogni e necessità che sono diversi da quelli che caratterizzavano gli uomini e le donne in passato poiché le nuove generazioni leggono e affrontano la realtà con modalità nuove e inedite. Le dimensioni del tempo e dello spazio hanno assunto nuove forme e caratteristiche, le informazioni raggiungono in tempo reale ogni parte del mondo e l'ambiente fisico e culturale in cui viviamo muta continuamente. Il mondo virtuale, internet, il web, i social media, hanno modificato strutturalmente il nostro cervello – il modo di elaborare e produrre le informazioni – e, conseguentemente, il nostro modo di pensare e vivere. Cambiamenti radicali, ma soprattutto così repentini da creare difficoltà nell'affrontare la complessità di questo “nuovo” mondo. Difficoltà che hanno condotto ad una crisi del pensiero diventata, poi, una crisi ontologica che ha reso incapace l'essere umano di sapersi pensare in rapporto a se stesso e all'ambiente, ovvero di pensarsi *nel* e *con* il mondo (Heidegger, 1927/2017). In altre parole, si è verificata la rottura di quello che Mortari (2020) chiama “rapporto pensoso con il mondo” e che ha creato non solo un allontanamento dalle questioni fondamentali e *ultime* della vita (Mortari, 2020), ma anche l'incapacità di immaginare mondi nuovi, possibilità inedite e di progettare la propria esistenza in maniera unica. Di qui, la necessità di pensare a un nuovo modello di formazione che in qualità di “regolatore pedagogico”, si faccia «dispositivo a difesa del soggetto-persona» (Cambi, Certini, Nesti, 2017, p. 23), strumento di resistenza, di presa di coscienza e di consapevolezza collettiva e individuale.

Di qui, la necessità di interrogarci sul ruolo chiave che l'educazione può assumere nei confronti delle sfide che la società ci pone e a cui la pedagogia è chiamata a rispondere.

## 2. La sfida della complessità

Alla luce di quanto detto, emerge però un paradosso che vede «i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre

più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transazionali, globali, planetari dall'altra» (Morin, 2000, p. 7). In tal modo, gli insiemi complessi, le interazioni fra le parti, le entità multidimensionali, i problemi essenziali, divengono invisibili (Morin, 2000) e l'iperspecializzazione trasforma il globale in particelle sempre più piccole dissolvendo l'essenziale. Questa postura esistenziale ci ha resi «incapaci di cogliere "ciò che è tessuto insieme", cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso» (Morin, 2000, p. 8).

D'altro canto, parlare di complessità significa fare riferimento ad un preciso paradigma di pensiero elaborato in opposizione ad un approccio scientifico meccanicistico di stampo cartesiano, disgiuntivo, positivista e riduzionista. Con il paradigma della complessità si abbraccia la prospettiva «di un pensiero autenticamente ecologico, capace di pensare insieme diversità e antagonismi, di scoprire gli elementi di appartenenza a una comune rete vitale e, quindi, capace anche di rispondere al suggestivo interrogativo di Gregory Bateson: quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi?» (Bateson cit. in Frabboni, Pinto Minerva, 2001, p. 176). Esso si fonda su una epistemologia dialettica e dialogica, connettiva e relazionale, multi e interdisciplinare in opposizione ad una basata sulla separazione, sulla disciplinarità e sugli specialismi. Quest'ottica, volta a recuperare l'unitarietà del sapere e della ricerca scientifica, richiede un vero e proprio cambiamento del pensare. Richiede quella che Morin chiama *riforma del pensiero* (Morin, 2000, p. 95). La complessità, dunque, ci impone la sfida di saper accogliere e mettere in pratica nuove modalità di organizzare e interpretare la conoscenza e la realtà toccando tutte le dimensioni della nostra esistenza, dal micro al macro, dal quotidiano alla ricerca scientifica, dal personale al collettivo. Un pensiero che, basato su un'etica dell'interconnessione e della solidarietà, sia in grado di concepire gli insieme favorendo un nuovo senso di responsabilità e un nuovo modo di pensare la cittadinanza (Morin, 2000, p. 101).

La pedagogia è chiamata ad affrontare la sfida della complessità che è anche sfida dell'educazione. Educare alla complessità significa educare a fronteggiare e gestire l'incertezza che caratterizza il nostro tempo e che, ormai, mette a dura prova la costruzione identitaria dei singoli e delle comunità, generando crisi esistenziali e forme di disagio sempre più diffuso a prescindere dall'età, dall'appartenenza sociale, dalla cultura e dal Paese di provenienza. Al paradigma dell'incertezza si è affiancato, poi, quello della crisi che si riversa nella vita sociale, politica, economica, nei rapporti sociali, nel nostro vivere quotidiano, nelle singole persone.

Ad essere in crisi, scrive Morin, sono proprio i fondamenti dell'etica che necessitano di essere ri-costruiti a partire dalla riforma dell'umanità, della società e della civiltà. Ma come riformare realmente la società? Si tratta di promuovere e di educare le nuove generazioni ad un nuovo modo di intendere e di fare politica di civiltà che sia contro l'"atomizzazione" e la "compartimentazione" del reale e degli individui e che «restauri responsabilità e solidarietà» (Morin, 2005, p. 171). Ciò impone una riforma delle *menti* che può avvenire solo attraverso l'educazione e una riforma dell'educazione stessa.

## 2. La sfida dell'educazione: riformare il pensiero

Molte delle possibilità dell'educazione sono ancora inesplorate e troppo spesso sottovalutiamo l'impatto che le innovazioni educative avrebbero sull'esistenza dei singoli e delle comunità poiché anche un'iniziativa debole e marginale può produrre trasformazioni radicali, attivare riforme e aprire all'inedito e al possibile.

Oggi i problemi che riguardano l'educazione finiscono con l'essere ridotti a meri termini quantitativi e i cambiamenti che si apportano ad essa sono legati a logiche aziendalistiche e burocratiche. Sono cambiamenti concreti, importanti e urgenti (si pensi alla necessità di migliorare l'edilizia scolastica, di assumere più insegnanti, di ridurre le materie in programma, ecc.), ma che assolutizzati finiscono con l'occultare la necessità di una *riforma del pensiero* e delle menti e di ricercare nuovi modi di fare scuola e costruire conoscenza.

Purtroppo siamo ad un vicolo cieco: «non possiamo riformare l'istituzione senza avere prima riformato le menti, ma non possiamo riformare le menti se non abbiamo preventivamente riformato le istituzioni» (Morin, 2000, p. 103). A ciò si aggiunge la relazione esistente tra scuola e società: la scuola contiene la società e la società produce la scuola che, a sua volta, produce la società. Dunque, «come riformare la scuola se non si riforma la società, ma come riformare la società se non si riforma la scuola?» (Morin, 2000, p. 105). Esse, infatti, sono intrinsecamente intrecciate e si determinano vicendevolmente (Dewey, 2013). In tale prospettiva siamo portati a pensare che l'educazione si ritrovi a non avere margini di autonomia, a dipendere dal contesto in cui si realizza e a non esercitare potere trasformativo sulla società a causa della sintesi culturale che tra queste due istanze si crea. Ma, l'azione trasformativa dell'educazione si concretizza proprio quando la società entra in crisi, quando si aprono quelle faglie entro cui può interrarsi e germogliare il seme del cambiamento.

La riforma del pensiero e dell'educazione, dunque, si sostanzia come «necessità democratica chiave» per avviare processi di rigenerazione sociale, culturale ed etica e formare cittadini capaci di affrontare i problemi del loro tempo, frenare il deperimento democratico e combattere il pensiero chiuso e ripiegato. In tale prospettiva, l'oggetto dell'educazione non dovrà più essere la sola conoscenza da dare all'allievo, ma «costruire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienta in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita» (Durkheim cit. in Morin, 2000, p. 45). È l'imparare a vivere, l'apprendere per essere e per divenire e per imparare a trasformare la conoscenza in competenza.

La nostra, scriveva Ulrich Beck (2013), è la società del rischio oltre che dell'incertezza e quindi insegnare a vivere significa anche insegnare ad affrontare tali rischi e tali incertezze che inevitabilmente si trasformano in insicurezza. «Insicurezze che attraversano tutte le età della vita ma che diventano particolarmente critiche per l'età giovanile, per il rischio di inibire la costitutiva tensione alla progettazione del proprio futuro» (Loiodice, 2019, p.15). È lo «spettro della defuturizzazione», scrive Loiodice, che viene evocato come uno dei fattori di maggiore criticità della nostra società e che colpisce giovani non più portatori di futuro, simbolo della possibilità di svilupparsi e progredire, ma vittime di quella che Bauman ha chiamato «cultura dell'effimero» (Loiodice, 2019).

Così la nostra educazione ci insegna solo molto parzialmente e insufficientemente a vivere, e si allontana dalla vita poiché ignora i problemi permanenti del vivere che abbiamo appena descritto e taglia le conoscenze in pezzi separati. La tendenza tecno-economica sempre più potente e pesante tende a ridurre l'educazione all'acquisizione di competenze socioprofessionali a scapito delle competenze esistenziali in grado di produrre una rigenerazione della cultura e a scapito dell'introduzione di temi vitali nell'insegnamento (Morin, 2015, p. 19).

Vivere, scrive Morin, significa poter sviluppare le proprie qualità e attitudini, avere la possibilità di essere e di divenire, di accedere alla *ricchezza comune* e quindi a quelle opportunità, a quei servizi e a quei beni che ci permettono di vivere in condizioni di ben-essere. In mancanza di ciò la vita diviene sopravvivenza

e ciò significa «essere privati delle gioie che la vita può portare, soddisfare con difficoltà bisogni elementari, non poter sviluppare le proprie aspirazioni individuali» (Morin, 2015, p. 20).

L'educazione, in qualunque modo venga impartita, ha sempre delle conseguenze reali e concrete poiché influisce sulla costruzione delle impalcature necessarie per vivere. Ecco perché l'educazione non è mai neutrale ed è sempre politica. Ed ecco perché chi si occupa di educazione ha nelle sue mani importanti responsabilità non solo nei confronti delle vite dei singoli individui con cui si pone in relazione, ma anche della società. Di qui il ruolo fondamentale dell'insegnante/educatore e della sua formazione non solo come professionista, ma come garante della salute pubblica, custode delle vite e delle menti delle nuove generazioni, dei "padri dell'uomo" (come li intende Maria Montessori), costruttori a loro volta di futuro e delle coordinate etico-valoriali di questo futuro.

#### 4. La sfida della povertà educativa

Quello di *povertà educativa* è un concetto multidimensionale, difficile da leggere, interpretare, definire e misurare in maniera univoca a causa della complessità intrinseca dei fenomeni sociali. Il concetto di *povertà educativa* è stato introdotto nel dibattito delle scienze sociali alla fine degli anni '90 del Novecento e via via l'attenzione sul tema è cresciuta esponenzialmente facendo del contrasto alla povertà educativa obiettivo principale e trasversale di ogni progettazione in ambito sociale ed educativo sia a livello nazionale che internazionale.

Nel 2014 Save the Children ha definito la povertà educativa «la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save The Children, 2014). La definizione mette in evidenza il suo carattere multidimensionale perché allarga lo sguardo ad una più ampia condizione di privazione non più solamente economica e materiale, ma anche sociale, relazionale, culturale, sanitaria, formativa, educativa e ontologica. Due sono i pilastri fondamentali su cui la definizione si fonda. Il primo è la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza<sup>1</sup>. Il secondo è la teoria delle *social capabilities* di Amartya Sen (1986; 1993;) ripresa da Martha Nussbaum (2013; 2014a) che in alternativa ad un modello di società incentrato sulla crescita economica propone il paradigma dello *sviluppo umano* in cui ciò che diviene «davvero importante sono le opportunità, o "capacità", che ogni persona ha in ambiti chiave, che vanno dalla vita, salute e integrità corporea alla libertà politica, partecipazione politica e istruzione. Tale modello di sviluppo riconosce che tutti gli individui posseggono una dignità umana inalienabile che deve essere rispettata e tutelata da leggi e istituzioni» (Nussbaum, 2014b, p. 41).

Con povertà educativa, quindi, si intende quell'insieme di fattori e di condizioni che impediscono e limitano l'accesso alle opportunità di *ricchezza formativa* e di *ricchezza comune*<sup>2</sup> ovvero l'accesso all'istruzione e alla formazione, alle occasioni

1 In riferimento all' art. 28 "Hai diritto ad avere un'istruzione/educazione" e all'art. 29 "Hai diritto a una educazione che sviluppi la tua personalità, le tue capacità e il rispetto dei diritti, dei valori, delle culture degli altri popoli e dell'ambiente".

2 Per ricchezza comune si intendono i servizi pubblici (asili nido, servizi per l'infanzia, scuole, servizi sanitari, servizi di mobilità, biblioteche, servizi culturali etc.), i parchi e le aree verdi, gli spazi comuni (es. piazze) e i luoghi di aggregazione, la qualità e salubrità dell'ambiente (aria, rumore, acqua, modalità della mobilità etc.).

di apprendimento che si presentano durante tutto il corso della vita, al pieno esercizio della cittadinanza e alla limitata fruizione delle proposte culturali e sociali.

In accordo con l'approccio teorico di Sen e Nussbaum la piena realizzazione di un'effettiva uguaglianza sociale dipende dalla possibilità per tutti di avere un proprio progetto di vita e di poterlo realizzare accedendo liberamente agli strumenti necessari per farlo. Strumenti non intesi solamente come risorse materiale e economiche, ma anche culturali e "riflessive". Richiede, cioè, competenze che sono necessarie al raggiungimento della piena cittadinanza intesa come possibilità di realizzazione. In questa prospettiva, «la povertà educativa si manifesta come una privazione di quelle competenze cognitive fondamentali per poter crescere e vivere in una società contemporanea sempre più caratterizzata dalla rapidità dell'innovazione e dalla conoscenza, si traduce anche nel mancato sviluppo di una serie di capacità "non-cognitive" quali la motivazione, l'autostima, le aspirazioni ed i sogni, la comunicazione, la cooperazione e l'empatia» (Nanni & Pellegrino, 2018, p. 93). Si traduce nella mancanza di strumenti indispensabili al saper vivere con se stessi e con gli altri e affrontare gli avvenimenti della nostra vita. E diviene incapacità di adattamento e "sensazione" di disadattamento e spaesamento che colpisce sempre più i giovani che rischiano di dover fuggire da una realtà che non sanno affrontare e di cui hanno paura. Non a caso, il numero di giovanissimi che vivono condizioni estreme di disagio sociale e psicologico è aumentato in maniera sconvolgente negli ultimi decenni. I dati provenienti dalla SIP (Società Italiana di Psichiatria) ci dicono che la metà delle malattie mentali inizia già all'età di 14 anni. Ancor più allarmante è che la malattia mentale più diffusa tra gli adolescenti è la depressione e la seconda causa di morte nei giovani tra i 15 e i 29 anni è il suicidio. In Italia i dati SIP e ISTAT ci dicono che i giovani tra i 12 e i 25 anni sono circa 8 milioni e 200 mila e di questi il 10% dichiara di non essere soddisfatto della propria vita, delle relazioni amicali, familiari e della propria salute. Dati allarmanti che sono cresciuti ulteriormente a causa della pandemia da Covid-19 e delle misure restrittive per il contenimento dell'infezione (*lockdown*, distanziamento sociale/fisico, chiusura delle scuole) che hanno sconvolto la vita di tutti incidendo sugli stati mentali e sulle emozioni già nei più piccoli condizionandone lo sviluppo.

Il lockdown e l'emergenza pandemica hanno contribuito ad alimentare e aggravare quella "morte dei desideri" e quel "senso di impotenza" – soprattutto tra i più giovani – che, a loro volta, condizionano la possibilità di percepirsi e concepirsi capaci di costruire un proprio progetto di vita e di strutturare in maniera sana la propria identità. La costruzione della propria identità, infatti, si basa sull'elaborazione di scelte di vita che implica la decisione di assumersi impegni e obiettivi da raggiungere (Del Core, 1990) e il senso dell'io raggiunge la sua completezza quando l'adolescente comincia a fare dei progetti, a porsi delle finalità ad ampio raggio (Allport, 1969) e a proiettarsi in un futuro non solo sognato e desiderato, ma anche possibile.

## 5. Contro lo spettro della defuturizzazione e del disagio

Secondo Bruner (2015) uno degli aspetti indispensabili per la costruzione di un sé equilibrato è l'*agency* ovvero la percezione che un individuo ha della sua capacità di portare avanti obiettivi e attività in maniera autonoma ed efficace. Le persone si percepiscono come soggetti agenti (*agents*) in grado di conservare i ricordi e costruire una memoria del passato (memoria autobiografica), ma anche applicarla al futuro. Il sé, in questo modo, diviene un "sé possibile" che regola aspirazioni, fiducia, autostima, ma anche i loro contrari (Bruner, 2015, p. 49). La costruzione del sé non avviene solo in maniera introspettiva, ma si costruisce e si

determina anche attraverso l'esterno ovvero attraverso le esperienze. Dalla più tenera età questo processo è sempre in divenire e la scuola è fra i primi luoghi ad agire su tale processo. E infatti, «un sistema educativo, una teoria pedagogica, un indirizzo politico nazionale di ampio respiro che sottovalutino il contributo della scuola allo sviluppo dell'autostima degli alunni fallisce in una delle sue funzioni primarie» (Bruner, 2015, p. 51): aprire le porte al "sé possibile".

È questa un'altra sfida del nostro tempo ovvero il cercare di capire come affrontare l'erosione di questa specifica funzione della scuola nelle condizioni in cui si trova oggi la nostra società. Il problema, infatti, è far fronte a questa marea di giovani che, assetati di modelli positivi e di riconoscimento personale e sociale, si perdono tra le pieghe del mondo delle droghe, della criminalità, dell'alcol, che alimenta il disagio esistenziale e distrugge quel sé possibile necessario a proiettarsi in maniera progettuale nel futuro. È compito della pedagogia esaminare il funzionamento del sistema scolastico anche rispetto al contributo che questa può portare allo sviluppo della capacità di azione (*agency*). A questo proposito importanti sono le parole di Bruner:

Se, come notavo all'inizio, la scuola rappresenta un accesso alla cultura e non è solo una preparazione per la cultura stessa, allora dobbiamo verificare costantemente il suo impatto sul giovane, sull'idea che egli si fa delle proprie capacità (il suo senso dell'agire) e delle proprie probabilità di riuscire a cavarsela nel mondo, sia nella scuola che dopo la scuola (la sua autostima). In molte culture democratiche, a mio avviso, ci preoccupiamo troppo dei criteri più formali del "rendimento" e degli aspetti burocratici dell'istruzione in quanto istituzione, al punto che tendiamo a trascurare questo lato personale dell'educazione (Bruner, 2015, p. 52).

In quest'ottica, se la povertà educativa si traduce nella mancanza di strumenti indispensabili al saper vivere con se stessi e con gli altri, al saper affrontare le sfide e al saper progettarsi e riprogettarsi, significa dunque che è necessario lavorare su tali dimensioni e facilitare l'acquisizione di competenze che le rendono raggiungibili. A tal proposito, significative sono le quattro "dimensioni operative" legate al fenomeno della povertà educativa che emergono dalla definizione di Save The Children (2014):

- *Apprendere per comprendere*, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
- *Apprendere per essere*, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima di sé stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
- *Apprendere per vivere assieme*, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione: capacità personali (*capabilities*) essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali;
- *Apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva*, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni "funzionali" all'educazione (Nanni & Pellegrino, 2018, p. 93).

Dimensioni che hanno molto in comune con le *competenze chiave per l'apprendimento permanente* individuate dall'Unione Europea nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio<sup>3</sup> e considerate fondamentali «per

3 Competenze riportate nel Decreto n.139 del 22 Agosto 2007 "Regolamento recante norme in materia

la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (2006). Nello specifico, le otto competenze chiave di cittadinanza individuate nel decreto n.139 del 22 Agosto 2007 sono: imparare ad imparare, progettare, comunicare (nella duplice accezione di comprendere e rappresentare), collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione. (MIUR, 2007, p. 25).

Ciò a dire che il pieno diritto ad una cittadinanza attiva passa per l'acquisizione di competenze necessarie a vivere e al saper vivere in un contesto, com'è quello attuale, che rischia di divenire momento di arresto più che possibilità per la propria realizzazione personale, emancipazione e formazione. Ma a quale cittadinanza si fa riferimento?

Prima di tutto una «cittadinanza intesa come presa di coscienza di orientamenti e valori-principi che i vari Paesi europei hanno assunto come forme-guida della vita collettiva organizzata e degli stati, dopo la tragedia immane della seconda guerra mondiale» (Cambi, 2021, p. 7). In secondo luogo una cittadinanza come «espressione di modalità dell'abitare i luoghi», come «esercizio attivo dell'abitare» ed «espressione del progetto di vita delle comunità» (Ladogana, 2021). Si tratta, dunque, di una visione ecologica di cittadinanza in grado di prefigurare e immaginare nuove forme di convivenza basate su una nuova etica della responsabilità e sulla consapevolezza di far parte di un unico organismo vivente: la Terra. (Ladogana, 2021). In tale direzione «c'è bisogno di avviare un movimento culturale capace di produrre cambiamenti più profondi, radicali, per orientare su nuove coordinate la relazione fra mondo umano e mondo naturale, c'è bisogno di una nuova saggezza [...] quella giusta misura che consentirebbe all'essere umano di interpretare nel modo migliore possibile il progetto dell'esserci» (Mortari, 2020, p. VII). C'è bisogno di quella «riforma del pensiero» in grado di fondare un nuovo umanesimo ecologico per innescare un cambiamento radicale di paradigma, dei presupposti epistemologici ed etici su cui si fondano i modi di pensare, sentire e agire (Mortari, 2020). Infine, una cittadinanza che, proprio a partire dalla scuola, torni a far riflettere le nuove generazioni su quelle che Bateson (1984) chiamava «questioni prime», ovvero quelle questioni ontologiche che, anche se non funzionali all'acquisizione di nozioni immediatamente spendibili, sono essenziali al prendere forma dell'umanità di ciascuno, all'interrogarsi sulla realtà nel modo più profondo, differenziato e singolare possibile «per arrivare a disegnare quelle costellazioni di senso necessarie al farsi carico della responsabilità di progettare l'esperienza e di sviluppare quelle abilità cognitive che consentono di dare risposta alla nostra tensione interrogante» (Mortari, 2020, p. 100) e di saper galleggiare nel mare dell'incertezza che caratterizza la nostra società.

Garante di tale riforma del pensiero è l'educazione che deve consentire di creare spazi di dialogo e di reciprocità tra *storicità*, chi siamo in un dato momento e contesto, e *possibilità*, la tensione progettuale che implica la ricerca dei mezzi, delle forze e del potere di azione (Loiodice, 2019) e che richiede proprio quella capacità di essere agente attivo, l'*agency*.

«Dunque l'educazione come «coltivazione e cura» da parte di coloro che *intenzionalmente* si prefiggono di sostenere i soggetti in formazione nel lungo e difficile cammino di emancipazione esistenziale» (Loiodice, 2019, p. 121). Un mo-

di adempimento dell'obbligo di istruzione" secondo la direttiva 2006/962/CE relativa alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* emanata dall'Unione Europea nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio "Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente".

dello di educazione che deve trovare sostegno in un nuovo paradigma ermeneutico ed epistemologico da assurgere a categoria chiave del sapere pedagogico, ovvero quello ecologico in grado di far fronte, in una circolarità virtuosa tra teoria-prassi-teoria, alla complessità fenomenologica dell'essere/agire educativo e in una analoga complessità fenomenologica che caratterizza il nostro contesto storico, sociale, culturale, politico ed economico, ciò attraverso i principi della riflessività, della problematicità e dell'utopia (Loiodice, 2019, p. 122).

## Riferimenti bibliografici

- Allport, G.W. (1969). *Psicologia della personalità*. Roma: Las.
- Batenson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2003). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Beck, U. (2013). *La società del rischio*. Roma: Carrocci Editore.
- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Edizioni Studium.
- Cambi, F., Certini, R., Nesti, R. (2017). *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzioni*. Roma: Carrocci.
- Dei, L. (2018) La sfida dell'educazione e della formazione per la società futura, in Olivieri S. a cura di, (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp- XI-XII). Lecce: PensaMultiMedia.
- Del Core, P. (1990). *Gioventù, identità e senso di vita. Contributo sperimentale alla teoria motivazionale di V. Frankl*. Palermo: Edi Oftes.
- Dewey, J. (2013). *Il mio credo pedagogico*. KKIEN Publishing International.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (trad. it. *Essere e tempo*, Mondadori, Milano, 2017).
- Ladogana, M. (2021). Educare alla cittadinanza in senso ecologico. Nota introduttiva, in D. Dato, M. Ladogana, a cura di, *Educare alla cittadinanza locale e globale. Contesti, percorsi, esperienze* (pp. 7-9). Città di Castello: Zeroseiup.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR (2007). *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. decreto n.139 del 22 Agosto 2007
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2005). *Il metodo. 6. Etica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Nanni, W., Pellegrino, V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni, in Caritas Italiana (2018). *Rapporto Caritas Italiana 2018 su povertà e politiche di contrasto. Povertà attesa*. Caritas (pp. pp. 91-175) Italiana: Roma.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2014a). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2014b). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Parlamento Europeo, Consiglio dell'UE (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, (2006/962/CE). Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europe, 30.12.2006, L 394/10.
- Save the Children. (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma.
- Sen, A. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1993). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio.



Sistema visivo e postura: influenze sulla dislessia evolutiva.  
Systematic review\*  
Visual system and posture: influences on developmental dyslexia.  
Systematic review

---

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – manuela.valentini@uniurb.it

Sara Felini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo – s.felini@campus.uniurb.it

---

**ABSTRACT**

The great increase of diagnoses of developmental dyslexia has been the purpose of this review. Its goal is to evaluate scientific studies which research the influence of sight and posture on developmental dyslexia; considering its neurobiological bases, therefore focusing on the systems involved, such as cerebellar, somatosensory, vestibular, and visual system. Interest has been given to both components which are movement and sight, focusing on experiments realized in Primary School. Therefore, it can be useful also for Preschool teachers to mature more awareness about the importance of promoting motor activity, a correct posture and avoid visual tiredness during the didactics, in order to prevent learning disorders.

L'aumento esponenziale di diagnosi di dislessia evolutiva è stata la spinta motivazionale della presente review: valutare studi scientifici che indagano le influenze di vista e postura nella dislessia considerando le sue basi neurobiologiche, con focus sui sistemi coinvolti come quello cerebellare, somatosensoriale, vestibolare e visivo. L'interesse è stato conferito alla componente motoria e visiva, con ulteriore focus su sperimentazioni attuate nella Scuola Primaria. Ciò può essere utile anche ai docenti della Scuola dell'Infanzia per maturare maggiore consapevolezza dell'importanza, nell'azione didattica, di favorire l'attività motoria, una corretta postura ed evitare l'affaticamento visivo per prevenire disordini e disturbi dell'apprendimento.

**KEYWORDS**

Vision, Posture, Dyslexia, Primary school, Motor activity.

Visione, Postura, Dislessia, Scuola primaria, Attività motoria.

\* **Attribuzioni:** Contributo equamente distribuito, Manuela Valentini: coordinatore scientifico; Sara Felini: ricerca bibliografica.

## 1. Introduzione

La dislessia è il disturbo specifico della lettura, di origine neurobiologica, che si caratterizza per la difficoltà di leggere in modo accurato e fluente in termini di velocità e correttezza (Lyon et al., 2003).

I tipici errori commessi dai dislessici (inversione, sovrapposizione, distorsione) possono essere causati da problematiche percettive, e le prime teorie sulle cause della dislessia avevano ipotizzato che le difficoltà della lettura fossero provocate da un deficit del sistema visivo, il quale gioca un ruolo determinante nell'acquisizione della decodifica del testo: un danno ad esso inficia tutte le fasi della lettura (Giovagnoli, 2009).

Fu Da Silva il primo a notare l'esistenza di una comorbilità tra dislessia e deficit posturali. Le sue ricerche, condotte con Da Cunha, hanno inoltre evidenziato un rapporto di relazione tra recettore oculare e dislessia. È stato accertato che l'alterazione dell'equilibrio oculare e posturale sia accompagnato da un difetto dell'informazione propriocettiva e visiva (Da Cunha, Da Silva 1986): se al cervello giungono informazioni errate, saranno tali anche le risposte e, di conseguenza, attività come lettura e scrittura, saranno disturbate.

### 1.1 Sistemi coinvolti nella dislessia

Alcuni sistemi specifici risultano coinvolti nello sviluppo del disturbo: sistema visivo, vestibolare, cerebellare e somatosensoriale.

Sono state effettuate diverse osservazioni riguardanti il sistema visivo nella dislessia e vari studi si sono concentrati sull'attenzione visuospatiale: molti bambini dislessici lottano con l'allocatione dell'attenzione rivolta a diversi oggetti in un campo visivo (Vidyasagar, Pammer, 2010). Per diventare abili lettori occorre riuscire a concentrarsi su singole parole all'interno di una pagina di testo, poi spostare lo sguardo per fissarsi sulla parola successiva nella riga. Questi cambiamenti nell'attenzione visuospatiale devono avvenire in modo rapido e accurato per supportare la lettura fluente.

Il sistema vestibolare è costituito da organi sensoriali situati nell'orecchio interno, strettamente collegati al cervelletto. Esso controlla l'orientamento del corpo nello spazio rispondendo alla gravità e al movimento, mantenendo il controllo visivo e posturale (Byl et al., 1989).

Il suggerimento di una connessione tra dislessia evolutiva e sistema vestibolare disfunzionale non è nuovo: molti dei sintomi ad essa associati, come stabilità posturale, equilibrio, orientamento spaziale e problemi con i movimenti oculari, potrebbero essere indicativi di un disturbo vestibolare. Levinson (1988) ha proposto a lungo una connessione tra la dislessia e il sistema cerebellare-vestibolare. Nel 1989, Byl e colleghi hanno riferito che un gruppo di ragazzi con difficoltà di lettura, attenzione e riflessi vestibolo-oculari anormali, è riuscito a migliorare in modo significativo l'accuratezza dell'elaborazione percettiva spaziale grazie a un programma di esercizi progettato per includere ampia stimolazione vestibolare.

La disfunzione cerebellare può avere un impatto sulla lettura in vari modi, dall'interruzione oculomotoria di base a menomazioni più complesse nell'elaborazione linguistica.

Recentemente, c'è stato un rinnovato interesse sul fatto che la dislessia coinvolga deficit nei processi sensoriali piuttosto che essere solamente un disturbo specifico del linguaggio (Farmer, Klein, 1995). Varie linee di evidenza indicano anomalie della divisione magnocellulare (M) del sistema visivo nei dislessici. Studi

psicofisici che dimostrano deficit visivi per stimoli di alta frequenza temporale o bassa frequenza spaziale, hanno suggerito che il sistema M è influenzato dalla dislessia (Lovegrove et al., 1986). Queste menomazioni visive si sono rivelate altamente concordanti con i deficit fonologici (Slaghuis et al., 1993).

Per spiegare le anomalie nei sistemi sensoriali multipli, si è pensato che il problema fondamentale nella dislessia potesse essere uno stimolo di elaborazione in rapida variazione nel tempo (Farmer, Klein, 1995).

Diverse linee di ricerca stanno tentando di stabilire le basi neurobiologiche della dislessia e nelle popolazioni con questa caratteristica si sono riscontrati deficit sensoriali e motori di basso livello; inoltre, i dati comportamentali e di imaging indicano una disfunzione cerebellare nella dislessia.

I numerosi sintomi osservati hanno portato, quindi, a sospettare un'origine cerebellare, in quanto i bambini dislessici mostrano sintomi come la compromissione della coordinazione motoria.

Sembra evidente come tutti i risultati emersi dai vari studi si trovino in linea con l'ipotesi che le scarse prestazioni posturali osservate in questi bambini potrebbero essere dovute ad un uso inadeguato degli input sensoriali e alla mancanza di integrazione cerebellare. In altre indagini anche l'alterazione del sistema visivo è stata suggerita come una potenziale causa del disturbo, ed è stato dimostrato che i movimenti oculari durante la lettura sono anormali nei dislessici (Lukasova, Silva, Macedo, 2016).

## 2. Metodo di ricerca

L'approfondita ricerca bibliografica è iniziata ad aprile 2021 e conclusa a giugno 2021. Una prima fase è stata condotta attraverso il database EBSCO grazie al quale sono state consultate diverse banche dati: Academic Search Database, British Library Document Supply Centre Inside Serials & Conference Proceedings, China Science & Technology Journal Database, Complementary Index Database, Directory of Open Access Journals, ERIC, Gale Literature Resource Center, Gale Academic OneFile, Scopus, PubMed.

### 2.1 Criteri di inclusione ed esclusione

I parametri su cui si è basata la ricerca sono stati: la visione e la postura con parole chiave "vision", "posture", "dyslexia"; il secondo parametro, riguardante l'educazione fisica e il movimento, con le parole "physical activity", "motor activity"; il terzo, concernente l'età target dei soggetti, con i termini "primary school", "elementary school", "preschool", per trovare sperimentazioni condotte solo in età scolastica. Si è scelto un arco temporale compreso tra il 2000 e il 2021 e selezionata l'opzione di soli studi sottoposti a revisione di esperti – così che fossero tutti attendibili – in lingua inglese.

Sono emersi fin dall'inizio diversi articoli riguardanti l'associazione tra visione e postura nella dislessia, i quali evidenziavano come le due variabili fossero strettamente correlate tra loro, prendendo in diversi casi spunto dall'ipotesi di un deficit cerebellare. Altri studi hanno esaminato l'utilizzo dei compiti visivi e oculomotori sulla postura nei bambini con questo disturbo.

Si è subito evidenziata la potenziale presenza di articoli riferiti a postura e visione nella dislessia sia negli adulti che nei bambini; per questo è poi iniziata una seconda fase in cui sono state usate le parole chiave "children" e "primary school".

Dopo l'esclusione di duplicati e risultati non pertinenti, sono stati presi in esame diciannove articoli. Di questi, cinque sono stati esclusi perché la popolazione di riferimento era costituita da soggetti maggiori di 12 anni.

Come ultimo step, dalla lettura approfondita di quelli già selezionati, si è risaliti ad altri due articoli citati dai primi e aggiunti poiché ritenuti validi ai fini della review.

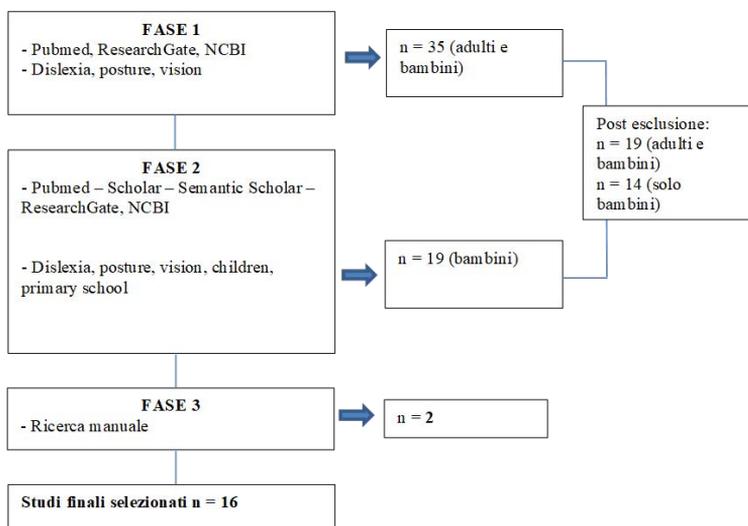


Figura 1 - Diagramma di flusso delle fasi di ricerca: fonte elaborazione propria

### 3. Risultati

Al termine della ricerca sono risultati validi sedici studi totali, il cui campione era costituito da 731 bambini, di cui 408 con dislessia ed i restanti come gruppo di controllo. Range di età: 7-12 anni, riguardanti la Scuola Primaria, ma includendo in qualche caso anche la Scuola Secondaria, poiché la dislessia viene diagnosticata ad un'età "avanzata". Tutte le ricerche selezionate sono Studi Clinici Controllati Randomizzati (Randomized Controlled Trial, RCT), ovvero studi sperimentali che permettono di valutare l'efficacia di un trattamento specifico in una popolazione determinata. Un particolare: la maggior parte sono state condotte in Francia.

Le caratteristiche di quanto analizzato, tra cui obiettivi, attività e risultati, sono evidenziate, in ordine cronologico, nella Tabella 1.

AUTORI, ANNO, TITOLO, MOTORE DI RICERCA	N° BAMBINI, ETÀ, SETTING, NAZIONE	OBIETTIVI E TIPOLOGIA DI RICERCA	ATTIVITÀ	RISULTATI	STRUMENTI
<i>Moe-Nilssen, Helbostad, Talcott, Toennesen, 2003 - Balance and gait in children with dyslexia</i> Pubmed	22 bambini con dislessia e 18 gruppo di controllo (età 10-13 anni) scuola primaria, Norvegia.	Studio RCT. Indagare se le misure su scala continua dell'equilibrio in piedi e dell'andatura potrebbero discriminare tra gruppi di lettori alterati e normali.	Test di deambulazione a quattro diverse velocità su una superficie piana e irregolare e test di oscillazione del corpo imper turbabile e perturbato durante la posizione eretta.	I test di deambulazione in scala continua eseguiti sul campo possono essere adatti per la valutazione delle capacità motorie come componente di uno strumento di screening per la dislessia evolutiva.	Accelerometro triassiale piezoresistivo sistemato sul dorso del soggetto mediante cinture di fissaggio, collegato ad un dispositivo registratore di dati, per misurare l'accelerazione del tronco.
<i>Stoodley et al., 2005 - Impaired balancing ability in dyslexic children</i> Pubmed	16 bambini dislessici e 19 di controllo (età 9-12 anni), di scuola primaria, frequentanti cliniche per difficoltà di lettura; alcuni provenienti da un programma di ricerca a lungo termine del Dipartimento di Psicologia, Università di Sheffield; UK.	Studio RCT. Stabilire le basi neurobiologiche della dislessia nelle popolazioni dislessiche in cui sono stati riscontrati deficit sensoriali e motori di basso livello.	Svolgere vari compiti cognitivi, di alfabetizzazione e di bilanciamento.	La disfunzione motoria di basso livello può essere associata a un alterato sviluppo dell'alfabetizzazione.	Materiale di lettura e spelling del British Abilities Scales II (BAS-II); test di intelligenza WISC-R (Wechsler Intelligence Scales for Children-Revised); test WORD (Wechsler Objective Reading Dimension); tutti per testare le abilità cognitive, verbali e non verbali, la memoria verbale a breve termine e l'alfabetizzazione; sistema di monitoraggio del movimento Polhemus, per il compito di bilanciamento, usato per tracciare il movimento del capo.

<p><i>Pozzo et al., 2006</i> – <i>Static postural control in children with developmental dyslexia</i> Pubmed</p>	<p>50 bambini con dislessia e 42 di controllo (età 10-13 anni); scuola primaria e scuola secondaria, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Comprendere meglio la potenziale associazione e relazione causale tra compromissione fonologica e posturale dovuta alla dislessia evolutiva.</p>	<p>È stata testata l'oscillazione del corpo durante una posizione eretta ad occhi aperti e chiusi su una piattaforma di forza.</p>	<p>I parametri posturali possono discriminare tra bambini con dislessia e gruppo di controllo di età equivalente.</p>	<p>Piattaforma di forza TechnoConcept® per misurare il centro di spostamento di pressione (CoP).</p>
<p><i>Vieira et al., 2009</i> - <i>Cognitive demands impair postural control in developmental dyslexia: A negative effect that can be compensated.</i> Pubmed</p>	<p>27 bambini dislessici e 12 di controllo (età 10-13 anni); scuola primaria e secondaria Francia.</p>	<p>Studio RCT. Indagare se il controllo posturale risulta compromesso nei bambini dislessici in relazione ad un aumento delle richieste cognitive.</p>	<p>Due condizioni: nella prima i bambini hanno mantenuto equilibrio fissando un punto davanti a loro; nella seconda il compito posturale è stato combinato con uno di lettura in silenzio.</p>	<p>Le richieste cognitive possono compromettere il controllo posturale nella dislessia evolutiva, ma questa interazione potrebbe essere normalizzata.</p>	<p>Piattaforma di forza TechnoConcept® per misurare il centro di spostamento di pressione (CoP).</p>
<p><i>Legrand et al., 2012</i> - <i>Effect of a Dual Task on Postural Control in Dyslexic Children</i> NCBI</p>	<p>18 bambini dislessici provenienti da un ospedale pediatrico e 18 di controllo (età 10-12 anni), scuola primaria e secondaria, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Indagine dell'effetto di un doppio compito sulla stabilità posturale nei bambini dislessici.</p>	<p>La stabilità posturale è stata registrata mentre il bambino effettuava saccadi riflesse orizzontali e verticali e leggeva un testo in silenzio. La performance di lettura è stata valutata contando il numero di parole lette durante le misure posturali.</p>	<p>L'instabilità posturale osservata nei bambini dislessici supporta l'ipotesi che essi abbiano una mancanza di integrazione di molteplici input sensoriali.</p>	<p>Piattaforma prodotta da TechnoConcept® costituita da due pedane dinamiche, usate per misurare la stabilità posturale e il CoP.</p>

<p><i>Bucci, Gérard, Bui-Quoc, 2013 - The effect of a cognitive task on the postural control of dyslexic children</i> Pubmed</p>	<p>17 bambini con dislessia provenienti da un ospedale pediatrico e 13 di controllo (età 8-11 anni); scuola primaria, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Esplorare l'influenza di un compito cognitivo secondario sul controllo posturale simultaneo nei bambini dislessici.</p>	<p>Il controllo posturale è stato registrato mentre i bambini si fissavano su un bersaglio e nominavano oggetti semplici che comparivano consecutivamente sullo schermo di un computer.</p>	<p>Un compito secondario svolto durante un compito posturale porta ad una stabilità posturale alterata, probabilmente dovuta al focalizzare l'attenzione sul compito cognitivo.</p>	<p>Piattaforma prodotta da TechnoConcept® costituita da due pedane dinamometriche, usate per misurare la stabilità posturale e il CoP.</p>
<p><i>Bucci et al., 2014 - The influence of oculomotor tasks on postural control in dyslexic children</i> Pubmed</p>	<p>30 bambini dislessici provenienti da un ospedale pediatrico e 30 di controllo (età 7-10 anni), scuola primaria, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Esplorare l'effetto dei compiti visivi sul controllo posturale in bambini dislessici.</p>	<p>I movimenti oculari sono stati registrati da un sistema di video-oculografia e l'oscillazione posturale è stata registrata simultaneamente da una piattaforma di forza.</p>	<p>È stato osservato che l'esecuzione di saccadi riduceva significativamente i valori della postura rispetto ai compiti di fissazione e inseguimento.</p>	<p>Mobile Eye-brain Tracker (Mobile EBT®) per misurare i movimenti oculari; Piattaforma TechnoConcept® costituita da due pedane dinamometriche, usate per misurare la stabilità posturale e il CoP.</p>
<p><i>Razuk, Barela, 2014 - Dyslexic children suffer from less informative visual cues to control posture</i> Pubmed</p>	<p>18 bambini dislessici e 18 di controllo (età 10-12 anni); scuola primaria, Brasile. Test effettuato in laboratorio.</p>	<p>Studio RCT. Indagare gli effetti della manipolazione delle caratteristiche dello stimolo visivo sul controllo posturale nei bambini dislessici.</p>	<p>I bambini stavano in piedi all'interno di una stanza in movimento, il più fermi possibile, e guardavano un bersaglio in diverse condizioni di distanza tra il partecipante e una parete frontale della stanza in movimento.</p>	<p>I risultati indicano che le scarse prestazioni di controllo posturale nei bambini dislessici sono legate al modo in cui le informazioni sensoriali vengono acquisite dall'ambiente e utilizzate per produrre risposte posturali.</p>	<p>Stanza in movimento: un cubo di 2m x 2m x 2m, montato su quattro ruote posizionate su rotaie; il movimento, in avanti e indietro è controllato da più motori collegati a un software, per manipolare lo stimolo visivo e il controllo posturale; due emittenti a raggi infrarossi: OPTO-TRAK CERTUS, utilizzate per registrare le oscillazioni del corpo.</p>

<p>Goulème et al., 2014 - <i>Spatial and temporal analysis of postural control in dyslexic children</i> Pubmed</p>	<p>30 bambini dislessici provenienti da un ospedale pediatrico e 30 di controllo (età media 9-10 anni), scuola primaria, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Esaminare il controllo posturale dei bambini dislessici utilizzando sia l'analisi spaziale che temporale.</p>	<p>È stata valutata la stabilità posturale; la postura è stata registrata in 4 condizioni.</p>	<p>Scarsa stabilità posturale nei bambini dislessici rispetto al gruppo dei non dislessici, come dimostrato dall'analisi sia spaziale che temporale.</p>	<p>"Multitest Equilibre", conosciuta anche come "Balance Quest" di Framiral® con una piattaforma statica-dinamica (Micro-medical Technologies), per misurare performance posturali.</p>
<p>Goulème, Gérard, Bucci, 2015 - <i>The effect of training on postural control in dyslexic children</i> NCBI</p>	<p>32 bambini con dislessia (età <math>9 \pm 0.3</math> anni) di scuola primaria, provenienti dall'ospedale pediatrico divisi in due gruppi: i membri del primo gruppo avevano ricevuto un training posturale, nessun training quelli del secondo, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Esplorare se un breve periodo di allenamento posturale potrebbe influenzare la stabilità posturale nei bambini con dislessia.</p>	<p>La postura è stata registrata in tre diverse condizioni di visione e in due diverse condizioni posturali.</p>	<p>L'allenamento posturale breve ha migliorato la stabilità posturale su superfici di appoggio instabili con visione perturbata.</p>	<p>"Multitest Equilibre", conosciuta anche come "Balance Quest" di Framiral® con una piattaforma statica-dinamica (Micro-medical Technologies), per misurare performance posturali e CoP; stimolazione optocinetica (OPTO) per perturbare la vista.</p>
<p>Goulème et al., 2017 - <i>Influence of both cutaneous input from the foot soles and visual information on the control of postural stability in dyslexic children</i> Pubmed</p>	<p>24 bambini dislessici e 24 di controllo (età 9-10 anni), scuola primaria, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Testare l'influenza delle piante dei piedi e delle informazioni visive sul controllo posturale dei bambini dislessici, rispetto ai non dislessici.</p>	<p>La stabilità posturale è stata valutata in due condizioni posturali.</p>	<p>I bambini dislessici non sono in grado di compensare con altri input disponibili quando gli input sensoriali sono meno informativi, il che si traduce in una scarsa stabilità posturale.</p>	<p>Piattaforma prodotta da TechnoConcept® costituita da due pedane dinamometriche, usate per misurare la stabilità posturale e il CoP.</p>

<p><i>Bucci et al., 2018 - Interactions between eye movements and posture in children with neurodevelopmental disorders</i> Pubmed</p>	<p>104 bambini età <math>9.5 \pm 0.4</math> di scuola primaria divisi in 4 gruppi, il primo costituito da bambini con ADHD, il secondo da dislessici, il terzo da bambini con alto funzionamento, il quarto da soggetti con sviluppo tipico. I componenti dei gruppi 1, 2 e 3 provenivano dal dipartimento psichiatrico di bambini e adolescenti dell'ospedale "Robert Debré", Parigi, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Determinare se l'influenza delle condizioni posturali sulle prestazioni del movimento oculare su tre compiti visivi con elevato carico di attenzione sia diversa nei bambini con disturbi dello sviluppo neurologico rispetto a quelli con sviluppo tipico.</p>	<p>Tre attività visive sono state progettate ed eseguite in sessioni separate.</p>	<p>I bambini con disturbi del neurosviluppo hanno meno risorse attentive disponibili per svolgere correttamente compiti oculomotori con un elevato carico di attenzione; ciò porta a una compromissione di questi compiti per poter mantenere un buon livello di stabilità posturale.</p>	<p>Mobile Eye-brain Tracker (Mobile EBT®) per misurare i movimenti oculari; "Multitest Equilibre", conosciuta anche come "Balance Quest" di Framiral® con una piattaforma statica-dinamica (Micro-medical Technologies), per misurare performance posturali e CoP.</p>
<p><i>Razuk et al., 2018 - Eye movement and postural sway in dyslexic children during sitting and Standing</i> Pubmed</p>	<p>15 bambini dislessici provenienti dal reparto psichiatrico per bambini e adolescenti dell'ospedale "Robert Debré" di Parigi e 15 di controllo (età 9-11 anni), scuola primaria, scuola secondaria, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Indagare il movimento degli occhi e le prestazioni di controllo posturale nei bambini dislessici durante la lettura del testo e l'esecuzione della lettura di Landolt da seduti e in piedi.</p>	<p>Ai bambini è stato chiesto di sedersi su una sedia mentre venivano registrati i movimenti oculari, e poi di stare in piedi su una piattaforma instabile mentre i movimenti oculari e l'oscillazione posturale venivano registrati simultaneamente al momento della lettura di Landolt e della lettura del testo.</p>	<p>Quando i requisiti linguistici e semantici non sono coinvolti nel compito di lettura, i bambini dislessici si comportano in modo simile ai non dislessici. Tuttavia, le prestazioni di controllo posturale, che erano scarse nei bambini dislessici, non sono correlate ai requisiti di lettura lessicale e semantica.</p>	<p>"Multitest Equilibre", conosciuta anche come "Balance Quest" di Framiral® per misurare il CoP; Test di Landolt per misurare l'acutezza visiva; Mobile Eye-brain Tracker (Mobile EBT®, SuriCog) per misurare i movimenti oculari.</p>

<p><i>Goulème et al., 2019 - Impact of Somatosensory Input Deficiency on Subjective Visual Vertical Perception in Children With Reading Disorders</i> Pubmed</p>	<p>20 bambini con disturbi della lettura, provenienti dal reparto psichiatrico per bambini e adolescenti dell'ospedale "Robert Debrè" di Parigi e 20 di controllo (età 9-10 anni), scuola primaria, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Indagare se i cambiamenti nella percezione eretta, la verticale visiva soggettiva, fossero modulati da input somatosensoriali in un gruppo di bambini con disturbi della lettura.</p>	<p>Il compito è stato svolto in due condizioni distinte, cioè con o senza input somatosensoriali dal piede.</p>	<p>Le risposte nei bambini potrebbero essere correlate a un'immaturità per l'integrazione sensoriale eteromodale, compresi gli input somatosensoriali.</p>	<p>"Multitest Equilibre", conosciuta anche come "Balance Quest" di Framiral® con una piattaforma statica-dinamica (Micro-medical Technologies), per misurare performance posturali; proiettore laser per test visivo; Occhiali per restringere campo visivo ed evitare distrattori; gommapiuma Orthomic® per stimoli somatosensoriali.</p>
<p><i>Caldani et al., 2020 - Visual Attentional Training Improves Reading Capabilities in Children with Dyslexia: An Eye Tracker Study During a Reading Task</i> ResearchGate</p>	<p>Due gruppi di 25 bambini con dislessia provenienti dal reparto psichiatrico per bambini e adolescenti dell'ospedale "Robert Debrè" di Parigi (età 7-12 anni), scuola primaria e secondaria, Francia.</p>	<p>Studio RCT. Esplorare se un breve training di attenzione visiva potrebbe migliorare le capacità di lettura nei bambini con disturbi della lettura modificando le loro caratteristiche oculomotorie.</p>	<p>Compiti oculomotori (saccadi e movimenti di inseguimento) e compiti di ricerca (tre diversi esercizi).</p>	<p>Un breve allenamento dell'attenzione visiva potrebbe migliorare i meccanismi corticali responsabili dell'attenzione e delle capacità di lettura.</p>	<p>Display a 22 pollici LCD full hd per presentare il test di lettura; Metrisquare® Lebe Business Centers Sittard Nederland per la registrazione dei movimenti oculari nei compiti di ricerca; Mobile Eye-brain Tracker (Mobile EBT®, SuriCog) per misurare i movimenti oculari.</p>

<p>Barela et al., 2020 - <i>Visually guided eye movements reduce postural sway in dyslexic children</i> Pubmed</p>	<p>12 bambini con dislessia e 12 di controllo (età 10-11 anni), scuola primaria, Brasile. Test condotto in laboratorio.</p>	<p>Studio RCT. Esaminare l'uso del movimento oculare guidato e il suo schema nell'esecuzione del controllo posturale dei bambini dislessici, durante la posizione eretta e tranquilla.</p>	<p>Tutti i bambini sono stati istruiti a mantenere una posizione eretta e tranquilla per 60 secondi fissando un obiettivo o eseguendo movimenti oculari per seguire un obiettivo.</p>	<p>Gli schemi di movimento oculare non sembrano essere correlati a scarse prestazioni del controllo posturale nei bambini dislessici.</p>	<p>Eye Tracking Glasses ETG 2.0 (occhiali per il tracciamento oculare) per registrare il dislocamento oculare; IRED marker (Infra Red Emitting Diodes) apparecchio per la misurazione delle oscillazioni del corpo.</p>
--	---	--	---	---	---

Fonte: elaborazione propria

**Tabella 1 - Studi selezionati relativi alla possibile influenza di vista e postura nella dislessia**

Alcune di queste indagini hanno avuto l'obiettivo di valutare se la capacità motoria potesse costituire una variabile in grado di discriminare tra bambini con dislessia e non (Moe-Nilssen et al., 2003; Stoodley et al., 2005; Pozzo et al., 2006; Goulème et al., 2014; Razuk et al., 2018), altre si sono concentrate sull'impatto delle richieste cognitive in relazione alla postura (Vieira et al., 2009; Legrand et al., 2012; Bucci et al., 2013; Bucci et al., 2014). Quelle rimanenti hanno testato gli effetti della manipolazione dello stimolo visivo sul controllo posturale nella dislessia (Razuk, Barela, 2014; Barela et al., 2020), l'utilizzo di un training posturale (Goulème et al., 2015; Caldani et al., 2020), l'influenza delle piante dei piedi e delle informazioni visive sul controllo posturale (Goulème et al., 2017) e delle condizioni posturali sulla performance oculare (Bucci et al., 2018), ed infine se i cambiamenti nella percezione eretta, la verticale visiva soggettiva, fossero modulati da input somatosensoriali (Goulème et al., 2019).

#### 4. Discussione

I risultati delle ricerche condotte mostrano la presenza di deficit a livello motorio nei bambini con dislessia; esiste una correlazione tra postura e visione, indagata da più studi al fine di verificare la presenza di una disfunzione cerebellare in tale disturbo. È un'evidenza importante per l'approccio all'apprendimento di questi alunni, che potrebbe evolversi positivamente attraverso l'uso della postura e dell'attività fisica per migliorare la loro performance. Lo studio di Stoodley e colleghi (2005) ha fatto svolgere a lettori normali e a bambini con dislessia vari compiti cognitivi, di alfabetizzazione e di bilanciamento: è stato chiesto di rimanere in equilibrio sul piede sinistro o destro, con gli occhi aperti o chiusi, per un periodo in cui i loro movimenti sono stati registrati con un sistema di motion tracking. Dai risultati è emerso che i dislessici erano meno stabili dei controlli in entrambe le condizioni ad occhi aperti. Gli autori hanno evidenziato la presenza di forti correlazioni tra i punteggi di lettura e ortografia e il punteggio medio di bilanciamento ad occhi aperti; pertanto, sebbene non tutti i soggetti con dislessia mostrino capacità di bilanciamento ridotte, la disfunzione motoria di basso livello può essere associata a uno sviluppo alterato dell'alfabetizzazione.

Lo studio di Vieira e colleghi (2009) ha inteso correlare capacità di lettura ritardate e deficit sensomotori nei dislessici. L'obiettivo era duplice: indagare se il loro controllo posturale fosse compromesso quando le richieste cognitive aumentavano; verificare se tale effetto potesse essere ridotto significativamente da un trattamento volto a ricalibrare la propriocezione oculare. I risultati hanno suggerito che le richieste cognitive possono compromettere il controllo posturale nella dislessia evolutiva, ma questa interazione potrebbe essere ridotta; ciò supporta dunque l'ipotesi di un'origine cerebellare del disturbo.

Anche lo studio di Goulème e colleghi (2015) ha esplorato se possa essere influenzata la stabilità posturale nei bambini dislessici attraverso un breve periodo di allenamento mirato. In conclusione, si è dimostrato che quest'ultimo migliora la stabilità su superfici di appoggio instabili con visione perturbata; ciò potrebbe essere dovuto alla plasticità cerebrale, che consente migliori prestazioni nel processo sensoriale e nell'integrazione cerebellare. Gli stessi autori nel 2017 hanno testato poi l'influenza delle piante dei piedi e delle informazioni visive sul controllo posturale dei dislessici, evidenziando come essi non siano in grado di compensare con altri input disponibili quando quelli sensoriali sono meno informativi, il che si traduce in una scarsa stabilità posturale. Hanno dunque ipotizzato che la compromissione dell'integrazione cerebellare di tutti gli input sensoriali sia responsabile dei deficit posturali osservati. Allo stesso modo, Caldani e colleghi (2020) hanno indagato se un breve training di attenzione visiva potesse incrementare le capacità di lettura nei bambini con dislessia modificando le loro caratteristiche oculomotorie. I risultati finali hanno riportato che un breve allenamento dell'attenzione visiva potrebbe migliorare i meccanismi corticali responsabili dell'attenzione e delle capacità di lettura.

In un altro studio, Razuk e colleghi (2018) hanno analizzato il movimento degli occhi e le prestazioni di controllo posturale nei dislessici durante la lettura del testo e l'esecuzione del test di Landolt da seduti e in piedi. Gli esiti hanno mostrato che essi trascorrevano più tempo a leggere il testo rispetto ai non dislessici, ed eseguivano fissazioni più lunghe in posizione seduta rispetto a quella in piedi. Le prestazioni posturali erano più scarse rispetto ai non dislessici in entrambi i compiti di lettura. Tuttavia, queste performance inferiori nei dislessici, non sono risultate correlate ai requisiti di lettura lessicale e semantica. In precedenza, gli stessi autori (2014) hanno analizzato gli effetti della manipolazione delle caratteristiche dello stimolo visivo sul controllo posturale nei dislessici, rivelando che questi oscillavano con maggiore ampiezza sia da fermi che in movimento concludendo che le loro deboli prestazioni di controllo posturale sono legate al modo in cui le informazioni sensoriali vengono acquisite dall'ambiente e utilizzate per produrre risposte posturali. Quando i segnali sensoriali sono meno informativi, si impiega più tempo per elaborare gli stimoli volti a ottenere informazioni precise, il che porta a un deterioramento delle prestazioni. Quest'ultimo è stato oggetto d'interesse anche di Gérard e Bi-Quoc (2013), i quali hanno esaminato l'influenza di un compito cognitivo secondario sul controllo posturale simultaneo nei dislessici, rispetto a un gruppo di controllo. È emerso come tale compito abbia ridotto la stabilità posturale solo nel primo gruppo e aumentato la percentuale di risposte sbagliate. L'instabilità posturale osservata supporta l'ipotesi che in essi vi sia un deficit di integrazione automatica delle informazioni visive e del controllo posturale; risultato in linea con il modello che mostra come un compito secondario svolto durante uno posturale, porti ad una compromissione della stabilità, probabilmente a causa del focalizzare l'attenzione su quello cognitivo.

Molti studi si sono concentrati sul fatto che un doppio compito influisca sulla stabilità posturale. Bucci e colleghi (2014) hanno esplorato l'effetto di compiti visivi

sul controllo posturale in trenta bambini dislessici; essi hanno mostrato intervalli di convergenza vicino alla fusione significativamente poveri rispetto ai non dislessici. Per quanto riguarda la qualità posturale, i primi erano più instabili dei secondi di pari età. La scarsa performance oculomotoria riportata dai dislessici ha suggerito un deficit nell'allocazione dell'attenzione visiva e la loro instabilità posturale è risultata in linea con la compromissione cerebellare precedentemente riferita. Un esito simile è stato riscontrato da Legrand e colleghi (2012) che hanno indagato l'effetto di un doppio compito sulla stabilità posturale nei dislessici e non. Questo studio suggerisce che l'attenzione richiesta dal compito di lettura potrebbe essere responsabile della perdita di controllo posturale in entrambi gli insiemi di bambini, e l'instabilità posturale osservata nei dislessici supporta l'ipotesi che essi abbiano una mancanza di integrazione di molteplici input sensoriali.

L'indagine di Pozzo e collaboratori (2006) ha voluto comprendere meglio la potenziale associazione e relazione causale tra compromissione fonologica e posturale dovuta alla dislessia evolutiva, testando l'oscillazione del corpo durante una posizione eretta ad occhi aperti e chiusi su una piattaforma di forza. I dislessici hanno mostrato in genere una più ampia instabilità, con una maggiore lunghezza, variabilità e frequenza media degli spostamenti con o senza visione, rispetto al campione di controllo, evidenziando come i parametri posturali possano discriminare tra bambini con dislessia e controlli di età equivalente. Infine, nel 2020 Barola e colleghi hanno esaminato l'uso del movimento oculare guidato e il suo modello nell'esecuzione del controllo posturale dei dislessici durante la posizione eretta e tranquilla. Essi oscillavano con un'ampiezza maggiore sia in condizioni di fissazione che guidate rispetto ai non dislessici; entrambi i gruppi hanno ridotto l'entità dell'oscillazione posturale in condizione guidata rispetto a quella di fissazione. Tutti sono stati in grado di modulare i movimenti oculari in base alle condizioni (fissazione e guida) senza che sia stata osservata alcuna differenza.

Dal momento che pochi avevano ricercato conferme scientifiche a riguardo prima di queste ricerche, esse risultano preziose e unanimemente ne avvalorano le potenzialità. In primis il focus su postura e visione è apparso particolarmente adatto all'indagine sulla dislessia, soprattutto grazie all'evidenza che un doppio compito porta ad una maggiore compromissione per i bambini con questa caratteristica. Saranno senza dubbio necessari ulteriori studi per esplorare gli effetti dei diversi tipi di training sull'ampiezza dell'attenzione visiva, dato il suo importante ruolo nell'orientare e focalizzare l'attenzione visuospatiale e nella performance oculomotoria nei dislessici.

## 5. Conclusioni

Da quanto emerso, si può affermare che i bambini con dislessia presentano deficit a livello motorio (Goulème et al., 2014); esiste correlazione tra postura e visione, dovuta probabilmente alla presenza di una disfunzione cerebellare nel disturbo. È risultato come i test di deambulazione possono essere adatti per la valutazione delle capacità motorie come strumento di screening per la dislessia evolutiva (Moe-Nilssen et al., 2003), in quanto la disfunzione motoria di basso livello può essere associata a un alterato sviluppo dell'alfabetizzazione (Stoodley et al., 2005), ed i parametri posturali possono servire da discriminante tra bambini con dislessia e controlli equivalenti. L'instabilità posturale osservata nei primi supporta l'ipotesi che presentino una mancanza di integrazione di molteplici input sensoriali (Legrand et al., 2012).

Anche le richieste cognitive possono compromettere il controllo posturale

nella dislessia, probabilmente per il focalizzare l'attenzione sul compito cognitivo (Bucci et al., 2013). Parimenti, le scarse prestazioni di controllo della postura nei dislessici sembrano essere legate al modo in cui le informazioni sensoriali vengono acquisite dall'ambiente e utilizzate per produrre risposte posturali (Razuk, Barela, 2014), che potrebbero essere correlate a un'imaturità per l'integrazione sensoriale eteromodale, compresi gli input somatosensoriali (Goulème et al., 2019).

Si è evidenziato come l'allenamento posturale breve migliori la stabilità su superfici di appoggio instabili con visione perturbata nei bambini con dislessia (Goulème et al., 2015) e come un veloce addestramento dell'attenzione visiva potrebbe migliorare i meccanismi corticali responsabili dell'attenzione e delle capacità di lettura.

Attualmente, sembra accettato il legame tra controllo del movimento oculare e attenzione: la scarsa performance oculomotoria riportata nei dislessici durante un doppio compito suggerisce, infatti, un deficit nell'allocazione dell'attenzione visiva e la loro instabilità posturale è in linea con la compromissione cerebellare precedentemente suggerita negli alunni con questo disturbo.

Tale deficit comprometterebbe la capacità di svolgere compiti non automatici. I dislessici possono integrare segnali provenienti da più fonti, ma non con la stessa precisione dei non dislessici e, quindi, produrre azioni motorie con maggiore variabilità. Tuttavia, se così fosse, sarebbe possibile ipotizzare che i primi trarrebbero vantaggio da protocolli di intervento per migliorare l'integrazione sensoriale.

Ad ogni modo sono necessarie ulteriori indagini per valutare gli effetti dell'esercizio fisico e del training visivo sulla dislessia. La difficoltà di reperire studi sull'argomento, suggerisce che questo ambito sia ancora considerato di "nicchia", soprattutto tenendo conto del numero sempre crescente di diagnosi di DSA.

## Riferimenti bibliografici

- Barela, J.A., Tesima, N., Amaral, V.D.S., Figueiredo, G.A., Barela, A.M.F. (2020). Visually guided eye movements reduce postural sway in dyslexic children. *Neuroscience Letters*, 725, 134890.
- Bucci, M. P., Mélithe, D., Ajrezo, L., Bui-Quoc, E., & Gérard, C. L. (2014). The influence of oculomotor tasks on postural control in dyslexic children. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 981.
- Bucci, M.P., Gerard, C.L., Bui-Quoc, E. (2013). The effect of a cognitive task on the postural control of dyslexic children. *Research in developmental disabilities*, 34(11), 3727–35.
- Bucci, M.P., Goulème, N., Dehouck, D., Stordeur, C., Acquaviva, E., Septier, M., Lefebvre, A., Gerard, C.L., Peyre, H., Delorme, R. (2018). Interactions between eye movements and posture in children with neurodevelopmental disorders. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 71(1), 61-67.
- Byl, N. N., Byl, F. M., Rosenthal, J. H. (1989). Interaction of spatial perception, vestibular function, and exercise in young school age boys with learning disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 727–738.
- Caldani, S., Gerard, C.L., Peyre, H., Bucci, M.P. (2020). Visual attentional training improves reading capabilities in children with dyslexia: an eye tracker study during a reading task. *Brain sciences*, 10(8), 558.
- Da Cunha, H.M., Da Silva, O.A. (1986). Postural deficiency syndrome. Its importance in ophthalmology. *Journal francais d'ophtalmologie*, 9(11), 747-55.
- Farmer, M.E., Klein, R.M. (1995). The evidence for a temporal processing deficit linked to dyslexia: a review. *Psychonomic bulletin & review*, 2(4), 460–493.
- Giovagnoli, S. (2009). Percezione Visiva e Dislessia Evolutiva, [Dissertation thesis], Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Tesi di Dottorato di ricerca in Psicologia gene-

- rale e clinica, 21 Ciclo. DOI 10.6092/unibo/amsdottorato/1517.
- Goulème, N., Delorm, R., Villeneuve, P., Gérard, C.L., Peyre, H., Bucci, M.P. (2019). Impact of somatosensory input deficiency on subjective visual vertical perception in children with reading disorders. *Frontiers in neurology*, 10, 1044.
- Goulème, N., Gerard, C.L., Bucci, M.P. (2015). The effect of Training on Postural Control in Dyslexic Children. *Plos ONE*, 10(7), e0130196.
- Gouleme, N., Gerard, C.L., Bui-Quoc, E., Bucci, M.P. (2014). Spatial and temporal analysis of postural control in dyslexic children. *Clinical neurophysiology: official journal of the International Federation of Clinical Neurophysiology*, 126(7), 1370–1377.
- Goulème, N., Villeneuve, P., Gérard, C.L., Bucci, M.P. (2017). Influence of both cutaneous input from the foot soles and visual information on the control of postural stability in dyslexic children. *Gait & posture*, 56, 141–146.
- Legrand, A., Bui-Quoc, E., Doré-Mazars, K., Lemoine, C., Gérard, C. L., & Bucci, M. P. (2012). Effect of a dual task on postural control in dyslexic children. *PLoS ONE*, 7(4), e35301.
- Levinson, H. (1988). The cerebellar-vestibular basis of learning disabilities in children, adolescents and adults: hypothesis and study. *Perceptual and motor skills*, 67(3), 983–1006.
- Lovegrove, W., Martin, F., Slaghuis, W. (1986). A theoretical and experimental case for a visual deficit in specific reading disability. *Cognitive Neuropsychology*, 3(2), 225-67.
- Lukasova, K., Silva, I.P., Macedo, E.C. (2016). Impaired oculomotor behaviour of children with developmental dyslexia in antisaccades and predictive saccades tasks. *Frontiers in psychology*, 7, 987.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Moe-Nilssen, R., Helbostad, J.L., Talcott, J.B., Toennesen, F.E. (2003). Balance and gait in children with dyslexia. *Experimental brain research*, 150(2), 237–244.
- Pozzo, T., Vernet, P., Creuzot-Garcher, C., Robichon, F., Bron, A., Quercia, P. (2006). Static postural control in children with developmental dyslexia. *Neuroscience Letters*, 403(3), 211–215.
- Razuk, M., Barela J.A. (2014). Dyslexic children suffer from less informative visual cues to control posture. *Research in developmental disabilities*, 35(9) 1988-1944.
- Razuk, M., Barela, J.A., Peyre, H., Gerard, C.L., Bucci, M.P. (2018). Eye movement and postural sway in dyslexic children during sitting and standing. *Neuroscience Letters*, 686, 53-58.
- Slaghuis, W.L., Lovegrove, W.J., Davidson, J.A. (1993). Visual and language processing deficits are concurrent in dyslexia. *Cortex; a Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 29, 601-15.
- Stoodley, C. J., Fawcett, A. J., Nicolson, R. I., & Stein, J. F. (2005). Impaired balancing ability in dyslexic children. *Experimental brain research*, 167(3), 370–380.
- Vidyasagar, T. R., & Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in cognitive sciences*, 14(2), 57–63.
- Vieira, S., Quercia, P., Michel, C., Pozzo, T., Bonnetblanc, F. (2009). Cognitive demands impair postural control in developmental dyslexia: a negative effect that can be compensated. *Neuroscience Letters*, 462(2), 125–129.



# Il laboratorio teatrale come palestra critica di democrazia: riflessioni pedagogiche e un esempio storico

## The Theatrical Laboratory as Critical Training Ground for Democracy: Pedagogical Reflections and a Historical Example

---

Elisabetta Villano

Università degli Studi di Salerno – evillano@unisa.it

---

### ABSTRACT

In order to respond to the crisis of the last two years in a proper way, a paradigm shift seems necessary to centralize the individual and collective active responsibility in transformative and generative processes for a new start and change. The pedagogical (re)centralization of the person as change agent entails an education whose objective is the emancipation of man, caught in the relationship between the particular and the universal.

Starting from here, this study aims to explore a possible democracy-oriented political education modality, which enables to grasp the contemporary complexity from a critical perspective. The starting point will be the pedagogical thought of Klaus Mollenhauer, then a *different* realization space – the theatrical laboratory – will be proposed, in the light of some pedagogical studies about the connection between theatre and education and considering the historical experience of the Schaubühne am Halleschen Ufer in Berlin, directed by Peter Stein from 1970.

Per rispondere adeguatamente alla crisi dell'ultimo biennio appare necessario un cambio di paradigma che centralizzi la responsabilità attiva individuale e collettiva nel favorire processi trasformativi e generativi di cambiamento e ripartenza. La (ri)centralizzazione pedagogica della persona come agente di cambiamento implica, pertanto, un'educazione che abbia come fine l'emancipazione dell'uomo, colto nella relazione tra particolare e universale.

Muovendo da qui, il presente studio intende esplorare una possibile modalità di formazione politica alla democrazia, che consenta di cogliere criticamente la complessità e problematicità del contemporaneo. Si partirà, pertanto, dal pensiero pedagogico di Klaus Mollenhauer e si proporrà, poi, uno spazio realizzativo *altro* qual è quello del laboratorio teatrale, alla luce di studi pedagogici sul nesso formazione-teatro e guardando all'esperienza storica della Schaubühne am Halleschen Ufer di Berlino, diretta dal regista Peter Stein dal 1970.

### KEYWORDS

Theatrical laboratory, political education, democracy, Klaus Mollenhauer, Peter Stein.

Laboratorio teatrale, formazione politica, democrazia, Klaus Mollenhauer, Peter Stein.

«Teatro politico è un pleonaso, come se dicessimo “uomo umano”:  
come tutti gli uomini sono umani, così tutto il teatro è politico.»  
(Boal 1977, p. 15)

«Il modo migliore per scoprire come funziona una democrazia reale è praticarla.»  
(Chomsky 2019, p. 37)

## Introduzione

La costellazione di fatti dell'ultimo biennio, dall'articolata tessitura causale, ha marcato una crisi inedita per l'Occidente, *non lineare, sistemica e fuori contesto*, frutto di una società ipercomplessa, che ha condotto a «una perdita generale di resilienza, l'erosione delle sicurezze, la perdita di fiducia nelle istituzioni, un ampio processo di de-responsabilizzazione, il disorientamento informativo, la fine della verità» (Trancu et al. 2021, p. 23). Di conseguenza, soluzioni isolate già praticate appaiono inefficaci: occorre un *cambio di paradigma* ermeneutico e organizzativo, che, coinvolgendo tutti gli attori sociali, ingeneri un *cambio prospettico*, che muova cioè dalla responsabilità attiva individuale e collettiva nel favorire processi trasformativi, generativi di cambiamento e ripartenza. Occorre, concordando con Minello (2020), «superare la coscienza ordinaria e convenzionale, che si piega a una comprensione meccanica degli eventi e soffoca l'autenticità dell'interazione democratica» (p. 8), per promuovere invece lo spirito critico, l'originalità espressiva, *l'individualità libera e forte*, in grado di rispondere alle scosse del proprio tempo.

La (ri)centralizzazione pedagogica della persona quale agente fontale di cambiamento sui diversi piani sociali, lungo una direttrice formativa che, attenta ai mondi della vita e alle interazioni che l'attraversano, vuole porsi come ecosistemica e partecipativa, mira innanzitutto a favorire quel processo di *coscientizzazione* (Freire 2011) che è «costruito con gli altri, attraverso lo scambio dialettico, è politico e collettivo» (Reggio 2016) ed è volto a una lettura *emancipatrice* della realtà. *Telos* dell'educazione diventa quindi, per dirla con le parole di Spadafora (2010),

«la possibilità di emancipazione del soggetto-persona, e cioè la possibilità che risolva concretamente i problemi della sua situazione specifica con una tensione verso i valori più aperti e inclusivi della cultura e del gruppo a cui appartiene e contesti valoriali tendenzialmente universali» (p. 34).

Considerata nella duplice accezione di *liberazione* da vincoli di potere e di *atto concreto quotidiano* di analisi e superamento di problemi specifici, l'emancipazione come pro-tensione dell'educazione salda la riflessione critico-pedagogica al progetto politico-culturale di costruzione della democrazia (Dewey 2018), ponendosi al cuore di un agire educativo che coltiva l'autonomia soggettiva nella e colla relazione intersoggettiva (Spadafora 2010). Sorgono allora, a tale riguardo, alcune questioni teorico-pratiche inaggirabili, riassumibili nella domanda non esaustiva, ma fondamentale: quali strategie e quali contesti dell'educativo possono incoraggiare una formazione del soggetto-persona orientata all'emancipazione individuale e, mediando tra il particolare e l'universale, all'edificazione di una società democratica autentica e resiliente? Ovvero, quale sentiero educante può soddisfare, seppur parzialmente, il bisogno di un *umanesimo rigenerato* (Morin 2020), preludio e artefice di transizione e trasformazione politica-ecologica-economica-sociale?

A questo proposito, alla luce delle riflessioni precedenti, affiora il *pensiero concreto* di uno spazio educativo *sospeso* qual è quello del laboratorio teatrale, campo di raccordo tra i luoghi dell'educazione formale e informale e di *liberazione*, che il passato ha dimostrato poter diventare palestra critica di democrazia. Più esattamente, guardando a quella stagione fondativa della pedagogia critica dell'emancipazione che, in Europa, trova un nucleo denso nella Repubblica Federale Tedesca degli anni Sessanta del secolo scorso (Wulf 2014), appare interessante osservare la sperimentazione teatrale condotta, in quel contesto specifico, dal collettivo riunitosi intorno al regista Peter Stein e fondata su un modello organizzativo e creativo democratico, non già per proporre la trasferibilità acritica, ma per trarne spunti riflessivi e operativi. A tale scopo, si ritiene opportuno fissare ancora, in via preliminare, alcuni riferimenti teorici che possono aiutare a rischiare l'*humus* pedagogico di quella esperienza artistica e, con un allargamento prospettico, il laboratorio teatrale come possibile via dell'educazione per l'emancipazione e la costruzione di una società realmente democratica e partecipativa.

## 1. Formazione politica e laboratorio teatrale? Un quadro teorico

Pensare l'attività teatrale laboratoriale come possibile palestra critica di democrazia vuol dire far convergere in un unico luogo di lavoro attivo, il laboratorio, un'educazione generativa di futuri cittadini responsabili, abitanti consapevoli della *res publica*, e una pratica artistica, il teatro, che si pone come *ontologicamente* formativa. Si stabilisce, così, una relazione pedagogica forte tra formazione politica, pratica teatrale e laboratorio, che, grazie alla connessione dialettica e ricorsiva dell'essenza e dell'agire educante di questi tre nodi teorico-pratici, dà vita a «una situazione di estrema mobilità e complessità che è designabile come *coappartenenza delle differenze*» (Chiocchi 2015, p. 5), un *intercampo* che, con processi *posizionali* e *transizionali*, consente la metamorfosi. Da questa prospettiva, il laboratorio teatrale come alveo di sperimentazione di prassi creative e organizzative democratiche, alimentate da individualità critiche, può farsi strada pedagogica praticabile se, riconosciutane la polifonia architettonica, se ne tenta l'aggancio a un modello formativo politico teoricamente fondato e realizzabile, in grado di favorire un dialogo costruttivo tra gli opposti. A tale riguardo, una traccia interessante emerge in controluce dalla pedagogia dell'emancipazione che Klaus Mollenhauer, esponente della *kritische Erziehungswissenschaft* (Lenzen 1994), elabora negli anni Sessanta del Novecento, incrociando – emblematicamente – luoghi ed esperienze del collettivo di Peter Stein.

### 1.1 La visione della *Bildung* politica di Klaus Mollenhauer

Parte di un complesso teorico-epistemologico più articolato qual è quello che Mollenhauer espone, in maniera asistemica, nella raccolta di saggi *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (1968), la *Bildung* politica che il pedagogista tedesco sbozza per le giovani generazioni, sebbene sia legata al proprio tempo storico – in particolare, ai movimenti studenteschi –, preserva elementi di interessante attualità nella messa a tema della stretta connessione tra educazione e democrazia in un'ottica di progettualità futura. Di fatto tale modello, affidato nelle linee generali al saggio *Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung* (Mollenhauer 1968, pp. 151-168) e pensato come struttura dialettica di *rischiamento* dei rapporti e dei meccanismi politico-sociali (Dietrich, Müller 1999; Win-

kler 2002), persegue l'obiettivo esplicito di sollecitare il sorgere non solo di una coscienza politica democratica, ma anche di una motivata partecipazione.

Indicando nella razionalità critica negativa un *essenziale* pedagogico che serve al disvelamento e alla trasformazione della realtà (Groß 2010; Villano 2022), Mollenhauer muove dall'opposizione all'educazione trasmissivo-affermativa della classe media, che annulla la poliedricità fenomenica nella logica antropologica confermativa delle strategie dello stare al mondo tramandate dalle vecchie generazioni (Mollenhauer 1961), con il conseguente occultamento del potenziale trasformativo dell'educazione, il perpetuarsi della colpa come mezzo per neutralizzare la divergenza e la riduzione di adolescenza e giovinezza a età parentetiche della vita dell'uomo (Mollenhauer 1968). Nel saggio *Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche* (pp. 97-118), che insieme al contributo *Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit* (pp. 119-133) e al già citato *Umriss einer politischen Bildung*, costituisce una trilogia pedagogica dedicata ai giovani, Mollenhauer coglie il rapporto di circolarità causale che lega la *spoliticizzazione* delle giovani generazioni alla *sdemocratizzazione* della società e, a valle di un'analisi socio-pedagogica, apre all'utopia politica della modificabilità.

Riconoscendo nel concetto di *società aperta* sviluppato da Popper la configurazione socio-politica ideale per il darsi di processi di democratizzazione perché racchiude in sé le condizioni e gli organi che ne consentono l'autocritica (Mollenhauer 1968, p. 152), Mollenhauer ne individua le premesse nella *Bildung* politica dei soggetti in crescita, indicando con essa la formazione della «coscienza politica» (p. 153), una coscienza cioè capace di rendere oggetto del pensiero razionale la dimensione politica dell'esistenza del singolo e di gruppo, riconoscendo al contempo gli ostacoli concreti che reprimono tale razionalità. Due sono le dimensioni realizzative della formazione politica così intesa, una teorica, una pratica, e non possono essere disgiunte.

La coscienza politica razionale è nutrita, sul piano teorico, dalle conoscenze. Il suo costituirsi dipende dal sapere, che però, per Mollenhauer, non deve trovare fondamento in costrutti o categorie ideali, né deve sganciarsi dal tempo storico: a ben vedere, la *Bildung* politica implica la messa a fuoco della realtà del sistema politico-sociale di cui si è parte, dei fatti che intervengono dentro e sopra di essa, ma senza ridurne il significato al nucleo denotativo dell'informazione. Comprese, interpretate e acquisite attraverso schemi mentali e comportamentali individuali di natura culturale, le conoscenze, infatti, possono favorire l'emergere della coscienza politica solo se, incontrando l'*interesse* della persona ovvero del gruppo sociale, diventano *motivazione* per l'azione e la partecipazione.

Per Mollenhauer, la *Bildung* politica trova dunque origine, fine e mezzo nell'empiria. Come già detto, il sapere che la sostanzia si aggancia al proprio tempo storico ed è chiamato, perciò, a tematizzare anche quegli aspetti del reale tradizionalmente estromessi dalla pedagogia e dall'educazione, e cioè il dominio, l'interesse e il conflitto, tre categorie *disfunzionali*<sup>1</sup> che il pedagogista tedesco interpreta come categorie didattiche. Focalizzare la riflessione su di esse vuol dire favorire l'emergere di quella volontà di cambiamento che è essenza della coscienza politica, tuttavia ciò non basta affinché la *Bildung* politica raggiunga il suo scopo ultimo: la formazione del cittadino politicamente attivo.

Muovendo dalla constatazione di uno iato tra la coscienza e la partecipazione

1 Il tema di una pedagogia *disfunzionale* è affrontato da Mollenhauer nel saggio *Funktionalität und Disfunktionalität der Erziehung* (Mollenhauer 1968, pp. 22-35), al quale si rimanda per un approfondimento.

politica, rilevando la sfiducia dei giovani rispetto alla possibilità di modificare e orientare *diversamente* il presente, Mollenhauer invita, pertanto, a centralizzare *didatticamente* luoghi e metodologie di esercizio del pensiero e della *pratica* politica, spazi e tempi dell'educazione formale e informale che consentano ai giovani di *imparare* e *vivere la democrazia* (Zagrebelsky 2007; Rodotà 2018). In altri termini, egli pone l'accento sui momenti sociali di co-partecipazione alle attività scolastiche ed extrascolastiche, sulle forme istituzionali di co-determinazione e co-gestione delle proposte didattiche ed educative, sulle assemblee studentesche, sulle associazioni e manifestazioni, individuando in esse, al di là dei contesti differenti, il *medium reale* più adeguato alla concretizzazione della *Bildung* politica dei giovani. Caratterizzate da una tensione attivo-operativa, le pratiche di esercizio politico a cui guarda il pedagogista tedesco appaiono *sperimentazioni* degli elementi costitutivi della democrazia: gli organi studenteschi scolastici e universitari, le assemblee, le associazioni, si pongono cioè come *laboratori* di prova e consolidamento dell'agire democratico e, pertanto, alla luce di queste considerazioni, appaiono custodire una continuità con le prassi realizzabili nel laboratorio di tipo teatrale.

## 1.2 Laboratorio e teatro: una prospettiva integrata

Spazio *intra* di *inclusività atmosferica* (Griffero 2017), irradiato di relazioni ecologiche performative che connettono tutti gli attori e tutti gli oggetti che lo abitano, dove l'accento cade «non su ciò che uno spazio “rappresenta”, ma su ciò che vi si “sente”» (p. 35), il laboratorio teatrale si distingue per una duplicazione strutturale della qualità ontologica che Gennari (1988) attribuisce alla nozione di spazio, l'essere cioè «una tessitura fenomenologica in cui “individuale” e “collettivo” si ricompongono sia nel tragitto dell'*Erlebnis*, sia nell'alveo della *Erkenntnis*» (p. 11). In altri termini, nel laboratorio teatrale, il percorso pedagogico di esperienza e conoscenza del singolo e di gruppo prende vita dall'integrazione dei due spazi del laboratorio e del teatro, di per sé autonomi e con proprie specificità, che insieme fondano uno spazio terzo, di mutuo arricchimento e amplificazione dei rispettivi processi educativi.

Soffermandosi sul primo termine del binomio concettuale *laboratorio teatrale*, appare condivisibile la definizione di laboratorio, consegnataci da Baldacci (2004), come «uno *spazio attrezzato* in cui si svolge un'*attività* centrata su un *oggetto* culturale» (p. 87), atto a favorire l'apprendimento dall'*esperienza* (Dewey 2014) attraverso l'impegno diretto nel fare e nello sperimentare. Sintesi, per Baldacci, di *spazialità materiale* e *atteggiamento mentale*, in cui si apprendono non solo contenuti culturali, ma anche una *forma mentis laboratoriale*, il laboratorio può farsi “strategia didattica” democratica in senso deweyano:

«L'ipotesi di lavoro che, seguendo Dewey, si può avanzare a questo proposito è che il genere di contesto in questione dovrebbe caratterizzarsi come un *contesto democratico*: un contesto in cui è legittimo il dubbio e quindi il porsi problemi (anziché dover obbedire a dogmi e certezze), in cui sono ascoltate e rispettate le idee diverse (anziché vigere il conformismo e il senso comune), in cui le idee sono vagliate con la discussione e con la prova dei fatti (non rimesse al giudizio di qualche “autorità”) e in cui l'insegnante si caratterizza per uno *stile democratico* di questa natura» (p. 96).

Così inteso, il laboratorio appare quindi un contesto educativo di pariteticità, abitabile, riprendendo il ragionare pedagogico di Mortari (2003), con «un modo

ontologico, che è quello della riflessione, in cui il vissuto entra nell'orizzonte della coscienza divenendo oggetto dell'indagine razionale» (p. 16), un *dispositivo* per il dipanarsi di quella *pensosità* che costituisce «la condizione necessaria affinché l'esperienza si trasformi in competenza» (p. 17) ed è ricerca di verità.

Il concetto di *dispositivo*, definito da Riccardo Massa (1997) come *latenza pedagogica* che «consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali [...] la dimensione spazio-temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva e valutativa [...] essenziali per definire, nel loro regime specifico, quello che intendiamo per dispositivo di elaborazione (e prima ancora di generazione) dell'esperienza educativa come "area potenziale"» (p. 39), fa da ponte pedagogico tra il laboratorio, l'educazione e il teatro. A tal proposito, è ancora Massa ne *La peste e il teatro* (in Antonacci, Cappa 2018) a chiarire che:

«c'è infatti un'intenzione educativa implicita, latente in tutte le esperienze teatrali. Il teatro educa [...] nel senso che in esso c'è in gioco un progetto di cura di sé, di formazione di sé, di educazione di sé, di esperienza di sé» (p. 27).

E riprendendo il mito della peste nella triplice declinazione di disordine che origina il bisogno di controllo (Foucault), di ordine e forma (Camus) e di pulsione vitale (Artaud), Massa fissa quella pietra miliare del pedagogico che è l'equazione secondo cui:

«il teatro sta alla vita come la peste sta all'educazione, intendendo che la vita e l'educazione si pongano sotto il segno di qualcosa che tocca al teatro, che tocca alla peste di destrutturare» (p. 25).

Il teatro come spazialità e metodologia formativa *trasformativa*, che sospende il quotidiano per farsi *specchio magico* metaforico e *liminale*, capace di «una critica, diretta o velata, della vita sociale da cui nasce» (Turner 1993, p. 76), trova negli elementi costitutivi del corpo, del gioco e del tempo tre ingranaggi interrelati, potenziali attivatori di processi di emancipazione (Massa 1983; Cappa 2017a-b). Da questa prospettiva, in quanto dispositivo pedagogico che agisce da «*elaboratore materiale* che consente la trasformazione e la comprensione di ciò che si dà in un evento formativo determinato» (Cappa 2016, p. 12), il teatro risponde a un paradigma della formazione che, in un'ottica di apprendimento *lifelong*, recuperando il senso e l'intensità dell'esperienza sociale soggettiva in un setting generativo, affronta tre sfide: apprendere a cambiare, apprendere ad apprendere, apprendere da sé<sup>2</sup>.

Finalità – con l'atto del comprendere – della *mimesis* che è «*capacità di rendersi simile*» (Scaramuzza 2016, p. 25), l'apprendere rifocalizza il discorso sul portato educativo dell'attività laboratoriale, che, ove realizzativa di pratiche teatrali, si pone come propedeutica a un'ermeneutica corporea di sé e del mondo che trova nella *scena vuota* (Brook 1998), agita *collettivamente*, la dimensione formativa attiva e progettuale ideale per le capacità (auto)realizzative e (auto)riflessive dell'essere umano *ludens* (Huizinga 1944) e *performans* (Turner 1993) insieme. Tale dimensione può incontrare, come già visto, quella della formazione politica democratica a cui pure il contesto laboratoriale si presta per approccio e modalità operative, ed è tale incontro che l'esempio della Schaubühne di Peter Stein è in grado di narrare.

2 Interessante, a questo proposito, appare la sperimentazione laboratoriale artistico-teatrale condotta dall'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (D'Ambrosio, 2016).

## 2. L'esempio pedagogico della *Schaubühne*

Fondata nel 1962 da studenti universitari a Kreuzberg, quartiere operaio di Berlino Ovest, la *Schaubühne am Halleschen Ufer* viene riformata da Peter Stein nel 1970, insieme agli attori e ai collaboratori con i quali il giovane regista aveva intrapreso il suo percorso artistico, dal 1967, a Monaco, Brema e Zurigo (Patterson 1981; Iden 1982; Schieb 2005)<sup>3</sup>. In aperta distanza dalla scena teatrale coeva (Hensel 1980), la *Schaubühne* steiniana tenta di realizzare da subito un laboratorio teatrale imperniato sui valori democratici di uguaglianza e di libertà e su regole di convivenza civile, all'insegna della cooperazione e comunicazione, della solidarietà e del mutuo aiuto, così da vivere in concreto quella rivoluzione democratica che, come denunciato da Botho Strauß sulla rivista teatrale *Theater heute*, sia i movimenti studenteschi sia il teatro politico non erano riusciti a realizzare (Strauß 1969). A fronte, infatti, della riduzione delle azioni rivoluzionarie a contenuto argomentativo e documentario della messa in scena all'interno di istituzioni teatrali borghesi, il collettivo di Stein si propone invece di mostrare la possibilità di un cambiamento socio-politico e culturale sul duplice piano dell'organizzazione e dell'estetica teatrale. Nasce così un *teatro democratico* che, co-gestito da tutti i suoi membri sulla base di uno statuto condiviso, innesta su un modello sociale co-partecipativo una prassi teatrale cooperativa sperimentale, che preserva l'essenza laboratoriale della *Studentenbühne*, ma con esiti molto più raffinati.

Racchiuso in un documento redatto da Stein e dal suo *ensemble* nel 1969 a Zurigo, il progetto – come emerge dal ricordo dell'attrice Jutta Lampe – è attraversato da subito da un implicito pedagogico:

«Quel documento venne stilato dal gruppo zurighese su sollecitazione di Peter Stein per tutti i membri della *Schaubühne*. Fu pensato come base per la discussione. [...] Le nostre esperienze a Zurigo mostravano che il lavoro collettivo è possibile solo se gli interessi dei creatori in fondo coincidono [...] noi consideriamo il teatro un mezzo per la nostra emancipazione» (Schieb 2005, p. 93)<sup>4</sup>.

L'emancipazione come fine educativo dell'attività teatrale collettiva, interesse collante del gruppo, diventa il principio cardine per la definizione dell'assetto democratico della *Schaubühne*, enucleato al punto tre del documento:

### «III. Lavoro collettivo

1. Responsabilità del singolo rispetto al tutto
2. Scelta del testo [...]
3. Elaborazione di nuovi testi (uno sulla Comune di Parigi)
4. Apertura del lavoro verso
5. l'interno (rimozione della divisione del lavoro)
6. l'esterno (analisi del pubblico, rapporto con il pubblico e con la sinistra)
7. Verifica dei mezzi e controllo degli effetti
8. Può il nostro teatro diventare una parte delle forze modificatrici della società?» (pp. 94-95).

3 Seguono Stein a Berlino: gli attori Sabine Andreas, Edith Clever, Bruno Ganz, Michael König, Jutta Lampe, Dieter Laser, Werner Rehm e Tilo Prückner; lo scenografo Karl-Ernst Hermann; la costumista Susanne Raschig (Iden 1982).

4 Le traduzioni dal tedesco riportate in questo paragrafo sono a cura di chi scrive.

Il progetto steiniano di realizzazione di uno spazio teatrale collettivo formativo-*trasformativo*, che non esaurisce la sua azione al proprio interno, ma si riconosce una responsabilità sociale da cui deriva la domanda circa la possibilità di una partecipazione efficace, foriera di transizioni e metamorfosi, pone come pilastro un ordine del lavoro in sé già democratico, collaborativo e condiviso.

Abolita la figura dell'*Intendant*, il direttore unico, la direzione della Schaubühne viene affidata a un *Direktorium* (oltre a Stein, il regista Claus Peymann e i tre cofondatori del teatro del 1962: Claus Weiffenbach, Jürgen Schitthelm e Dieter Sturm), tenuto a consultare tutti i membri e a rispettarne le decisioni. Coerentemente con il principio della co-determinazione (*Mitbestimmung*), l'organo direttivo principale è, difatti, l'assemblea generale di tutti i lavoratori del teatro, inclusi i tecnici, chiamati a discutere e votare ogni decisione di natura amministrativa, tecnica e – tratto unico nei teatri del tempo – artistica, incluse le scelte di regia (Jäger 1973; Rühle 1976). In altre parole, tutti concorrono alla preparazione dello spettacolo nella misura in cui votano scelte di repertorio, ingaggi e soluzioni sceniche. Non solo: con compiti settimanali e riunioni costanti, documentate da accurati verbali (*Protokolle*), la costruzione della messa in scena passa attraverso ore di studio individuali e seminariali sulla drammaturgia, in cui i registi, il *Dramaturg*, gli attori, gli scenografi, i costumisti, gli assistenti artistici e tecnici leggono e commentano testi di approfondimento concernenti l'opera teatrale, l'autore e la sua epoca, dalla classicità alla contemporaneità. La Schaubühne si trasforma così in una moderna accademia: le discipline affrontate variano di volta in volta in relazione alla partitura scenica da realizzare, ciò che conta è comprendere insieme la drammaturgia, per poi poterla illustrare al pubblico svelando anche, con stile epico, i materiali e i risultati della ricerca storica a monte di ogni spettacolo.

Inaugurata l'8 ottobre 1970 con la messa in scena di *Die Mutter* di B. Brecht, per la regia di Peter Stein e con Therese Giehse, attrice del Berliner Ensemble, nei panni di Pelagea Wasslowa, nel triennio successivo la Schaubühne conferma la sua aspirazione alla ricerca e alla formazione storico-culturale, oltre che artistica, del collettivo. Forte del lavoro di mediazione tra la regia, gli attori e i tecnici svolto da Botho Strauß in qualità di *Dramaturg* fino al 1974, il gruppo porta avanti il programma di studio redatto collegialmente all'atto di rifondazione del piccolo teatro universitario con l'intento di esplorare le origini del teatro occidentale, il teatro shakespeariano, il teatro borghese. La Schaubühne si impone così, nel panorama nazionale e internazionale, per l'estetica di una regia storico-narrativa in grado di *far esprimere da sé* il nucleo essenziale della drammaturgia attraverso il suo linguaggio e le sue forme, consegnando alla storia professionisti e opere teatrali memorabili.

### **Nota conclusiva aperta**

Attraverso una breve ricostruzione della modalità di lavoro del collettivo teatrale di Peter Stein alla Schaubühne am Halleschen Ufer, sulla base del modello di formazione politica tratteggiato da Klaus Mollenhauer e delle riflessioni teoriche volte a cogliere il nesso formazione-teatro in relazione al contesto educativo-laboratoriale, il presente studio ha cercato di mostrare la possibilità di promuovere, all'interno del laboratorio teatrale, la formazione di cittadini attivi, non solo attraverso i saperi e le pratiche artistiche, ma anche attraverso un impianto organizzativo fondato sulla co-gestione.

Il tema appare vasto, senz'altro aperto – anche per chi scrive – a ulteriori indagini scientifiche, che verifichino la percorribilità dell'ipotesi del laboratorio tea-

trale come palestra critica di democrazia. A tale proposito, non si può che auspicare una riconsiderazione pedagogica di esempi qual è quello del collettivo di Stein, del quale, al di là degli aspetti controversi e delle ambizioni mancate<sup>5</sup>, resta incontestabile l'efficacia educativa individuale e collettiva.

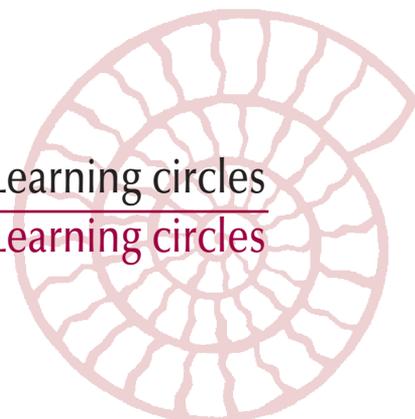
## Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F., Cappa, F. (2018). *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2004). Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In N. Filograsso, R. Travaglini (Eds), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 86-97), Milano, FrancoAngeli.
- Boal, A. (1977). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano*. Milano: Feltrinelli.
- Brook, P. (1998). *Lo spazio vuoto*, Roma: Bulzoni.
- Cappa, F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cappa, F. (2017a). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 3, 83-95.
- Cappa, F. (2017b). Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa. *Studi sulla formazione*, 2, 189-202.
- Chiocchi, A. (2015). *L'intercampo. Archetipi, simbolica e semantica*. Avellino: Associazione Culturale Relazioni.
- Chomsky, N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Milano: Piemme.
- D'Ambrosio, M. (Ed.) (2016). *Teatro come metodologia trasformativa. La scena educativa fatta ad arte. Tra ricerca e formazione*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Dietrich C., Müller H.R. (Eds.). (1999). *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim-München: Juventa.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gennari, M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Griffero, T. (2017). Inclusività atmosferica. In A. Longo, C. Rabbiosi, P. Salvadeo (Eds), *Forme dell'inclusività. Pratiche spazi progetti* (pp. 31-51), Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli Editore.
- Groß, S. (2010). *Zwischen Politik und Kultur. Pädagogische Studien zur Sache der Emanzipation bei Klaus Mollenhauer*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Hensel, G. (1980). *Das Theater der 70er Jahre*. Stuttgart: DVA.
- Huizinga, J. (1944). *Homo Ludens*. Milano: Il Saggiatore.
- Iden, P. (1982). *Die Schaubühne am Halleschen Ufer 1970-1979*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jäger, G. (1973). Wie, warum funktioniert die Schaubühne? *Theater heute*, 13, 12-50.
- Lenzen, D. (Ed). (1994). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek (Hamburg): Rowohlt.
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi*, Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1997). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Minello, R. (2020). Identità, generatività e trasformazioni sociali. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 2, 8-10.
- Mollenhauer, K. (1961). Anpassung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 7, 347-362.

5 Il *Mitbestimmungsmodell*, non esente da criticità, viene rimodulato già alla fine della stagione teatrale 1971/1972, allorché si toglie il diritto di veto ai tecnici. Contestualmente, il gruppo rivendica la necessità di una regia unitaria, malgrado l'iniziale aspirazione degli attori di approdare a una vera e propria regia collettiva (Schieb 2005).

- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Patterson, M. (1981). *Peter Stein – Germany's leading theatre director*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reggio, P. (2016). Essere più. La prospettiva della "coscientizzazione" in Paulo Freire come processo educativo e di liberazione. *Formazione & Cambiamento*, 1, <http://www.formazione-cambiamento.it/numeri/2016/1-metodologie-d-azione-per-l-apprendimento>, last accessed 13/02//2021.
- Rodotà, S. (2018). *Vivere la democrazia*. Bari-Roma: Laterza.
- Rühle, G. (1976). *Theater in unserer Zeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scaramuzzo, G. (2013). Mimesis: dalla riflessione teoretica alla prassi educativa. *Studi sulla Formazione*, 1, 227-238.
- Scaramuzzo, G. (2016). Mimesis ed etica. In M. Gammaitoni (Ed.), *Le arti e la politica. Prospettive sociologiche* (pp. 25-30), Padova, CLEUP.
- Schieb, R. (2005). *Peter Stein. Ein Porträt*, Berlin: Berlin Verlag.
- Spadafora, G. (Ed.) (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Roma: Carocci.
- Strauß, B. (1969). Das schöne Umsonst. Peter Stein inszeniert Tasso in Bremen. *Theater heute*, 5, 12-16.
- Trancu, P. et al. (2021). *La società in crisi. Pandemia, caos e domande per il futuro*, Milano: FrancoAngeli.
- Turner, V. (1993). *Antropologia della performance*, Bologna: Il Mulino.
- Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Wulf, C. (2014). *Scienze dell'educazione. Ermeneutica Ricerca Empirica Teoria Critica*. Roma: Anicia.
- Zagrebelsky, G. (2007). *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.

Learning circles  
Learning circles  
Learning circles





Formare alla Democrazia.  
Nuovi itinerari per la Giustizia Sociale\*  
Educating to Democracy.  
New Itineraries for Social Justice

---

Fabrizia Abbate

Università degli Studi del Molise – fabrizia.abbate@unimol.it

Maria Grazia Carnazzola

Dirigente scolastico e Formatore MIUR – ariel2006.call@gmail.com

Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca – valeria.cotza@unimib.it

Giorgio Crescenza

Università degli Studi Roma Tre – giorgio.crescenza@uniroma3.it

Alessandra Gargiulo Labriola

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

---

#### ABSTRACT

The question about education, and about which model of education, belongs to society and moves from it, as well as the answer must go back to society again: education to complexity, critical thinking, responsibility for choices are all possible answers. In other words, we comprehend education as active citizenship, and by citizenship we mean a condition based on respect for oneself, respect for the others and the rules of any community. It is a cultural attitude built on values such as civil and political commitment, and an ethical dimension that implies the conviction that without choice and responsibility there can be no authentic social justice; it is a sense of belonging to democracy and democratic practice as well, where we believe democracy to be the result of opposition first, mediation later. This should be the task of the public School system, and to accomplish this task it is necessary to draw on the cultural richness that comes from its pluralism: this can be done by trained teachers, available to comparison, who know how to dismantle and reassemble disciplinary knowledge and soft skills in an epistemologically correct way, in order to meet the diversified learning needs, providing tools for interaction with reality. This kind of School, therefore, must be considered as an ethical place of education and citizenship, which guides change and transformative processes, inspired by new cultural, social, psycho-pedagogical and organizational models: a School which, as a public service, is already part of a pedagogical and political project.

\* **Attribuzioni:** Il presente contributo è frutto di una riflessione collettiva e condivisa. In termini formali, l'Introduzione e le Conclusioni sono state scritte da F. Abbate, il par. 1 da G. Crescenza, il par. 2 da V. Cotza, il par. 3 da A. Gargiulo e il par. 4 da M.G. Carnazzola.

La domanda sull'educazione, e su quale modello di educazione, appartiene alla società, è mossa dalla società, così come ad essa deve tornare la risposta: educare alla complessità, al pensiero critico, alla responsabilità delle scelte sono le risposte possibili. In altre parole, consideriamo l'educazione come cittadinanza attiva, intendendo per cittadinanza una condizione definita, fondata sul rispetto di sé, degli altri e delle regole della comunità. Si tratta di un atteggiamento culturale fatto di valori come l'impegno civile e politico, e di una dimensione etica che implica la convinzione per la quale senza scelta e responsabilità non possa esistere autentica giustizia sociale. È il senso di appartenenza ed esercizio di democrazia, dove la democrazia è il risultato di contrapposizione prima, di mediazione poi. Questo dovrebbe essere il compito della Scuola pubblica, da adempiere ricorrendo alla ricchezza culturale che le deriva dal suo pluralismo; lo possono fare insegnanti formati, disponibili al confronto, che sappiano smontare e rimontare saperi disciplinari e competenze trasversali in modo epistemologicamente corretto, per rispondere ai diversificati bisogni di apprendimento, fornendo strumenti di interazione con la realtà. La Scuola, dunque, come luogo etico di formazione e cittadinanza, che orienti il cambiamento e i processi trasformativi, ispirati a nuovi paradigmi culturali, sociali, psico-pedagogici e organizzativi. Una Scuola che, in quanto servizio pubblico, stia già dentro un progetto pedagogico e politico insieme.

#### **KEYWORDS**

School, Participatory Democracy, Social Justice, Active Citizenship, Teacher Education.

Scuola, Democrazia Partecipativa, Giustizia Sociale, Cittadinanza Attiva, Formazione degli Insegnanti.

## **Introduzione**

Nelle riflessioni che questo saggio offre ricorre spesso la parola "spazio" e non è un caso. Lo spazio delimita il modo in cui siamo nel mondo e in cui possiamo compiere le nostre azioni, pronunciare le nostre parole, incontrare gli altri come noi. Lo spazio è ciò che consente, limita e determina le possibilità della nostra esistenza, e siccome è spazio sempre condiviso, la sua natura è politica. Ragionare di educazione e formazione vuol dire, dunque, ragionare sugli strumenti che ci preparano ad abitare quello spazio politico.

È per questo che i quattro ambiti di riflessione di cui si compone il saggio decidono di affrontare le urgenze della formazione a partire dal dibattito pubblico da cui quelle istanze partono e a cui la ricerca pedagogica deve fornire risposte e indirizzi.

Che si tratti di un richiamo forte, motivato e quasi accorato alle politiche pubbliche, affinché ritrovino la via maestra delle motivazioni democratiche che dovrebbero sostenerle, altrimenti si disgrega ogni rete sociale, si frantuma ogni conquista di solidarietà e inclusione, e soprattutto si compie il misfatto più deplorevole, quello di disperdere intelligenze e creatività; che si tratti di una visione lucida delle mancanze e delle opportunità della gestione scolastica nel nostro Paese, capace di mettere al centro la formazione dei formatori ancor prima dei formati; che si tratti di riaffermare uno spazio critico dell'educazione alla cittadi-

nanza, che non appiani le divergenze solo per far scomparire le differenze, ma che sappia ricomporre la vita sociale proprio dalle crisi, dalle fratture, dalle divisioni; che si tratti di aprire uno spazio di conciliazione e riconciliazione tra le esperienze dei più giovani, affinché si capisca che la democrazia si costruisce dal basso, tra le pratiche quotidiane.

Che si tratti di tutto questo insieme, la risposta si può trovare in una ragione pratica che sa discernere tra i contenuti del reale per costruire un progetto che la realizzi. Una ragione che non trascuri la passione, anche politica, come capiremo più avanti.

## 1. Lo spazio politico dell'educazione

In quest'epoca "delle passioni tristi", che si muove contraddittoriamente tra la pandemia da Covid-19, stupefacenti innovazioni tecnologiche, catastrofi ecologiche e conflitti inimmaginabili; tra esperienze alternative di ritorno al valore dello scambio e del "dono", secondo la tradizione propria delle culture mediterranee di cui parla Mauss (2002), e crescita di povertà e distanza (Benvenuto, 2011; Milani, 2020, pp. 444-457); tra il diffondersi di nuovi modelli di sviluppo ispirati a inedite logiche dell'abitare e comportamenti predatori delle risorse umane, sociali e ambientali; tra creative sperimentazioni collettive di originali forme di fare politica e strategie di massificazione esistenziale: quale contributo possono offrire la riflessione e l'agire pedagogico? Quale strategia attivare per sottrarre le parole pedagogiche al rischio di insignificanza a cui le espone la seduttività della sola retorica?

Se l'educazione-istruzione-formazione non può da sola avere la pretesa di operare istantanee riorganizzazioni e trasformazioni dei modi di essere e relazionarsi dell'uomo e del mondo, dell'uomo *nel* mondo, è pur vero che a essa è affidato il cambiamento necessario e possibile in direzione di una cultura della collaborazione, di una società dell'inclusione e dell'integrazione attiva delle differenze, considerando il doppio legame che c'è tra azione pedagogica e azione politica (Fiorucci, 2020; Lombardi, 2020). Se la scuola, da una parte, è quello spazio sociale in cui rifluiscono decisioni politiche altrove elaborate, dall'altra è anche spazio di elaborazione e prima rivendicazione di bisogni personali e sociali da sottoporre all'attenzione dei decisori pubblici.

L'educazione, in quanto specifica modalità dell'essere nel mondo, si spazializza nella direzione di una perenne modificazione dei rapporti soggetti-mondo (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). Sono pertanto necessarie qui alcune preliminari precisazioni relative al panorama concettuale che sottende il *legame tra spazio ed educazione*. Innanzitutto, un chiarimento rispetto al significato traslato di "spazio educativo", inteso come nucleo disciplinare o area di saperi sull'oggetto educazione, oppure come oggetto di una teoria generale dell'educazione volta a indagare l'organizzazione dei processi educativi, del sapere e dell'apprendimento, la trasmissione culturale, l'interazione sociale, cioè come «campo di orientamento della condotta (individuale e collettiva) all'interno della forma sociale post-industriale» (Margiotto, 1979, p. 102).

L'impegno pedagogico – di una pedagogia capace di dire "no" alle ineguaglianze, alle discriminazioni, alle intolleranze, alle miserie culturali, alle deboli alfabetizzazioni, alla colpevole dispersione di intelligenze e creatività – è allora quello di rilanciare e riconsiderare le ineludibili finalità di un'educazione ricca di conoscenze e saperi scientifici e artistici, attraverso cui realizzare quell'"assoluto pedagogico" che Laporta (1996) indicava nella costruzione della libertà. Una libertà intesa non tanto come punto di arrivo, ma piuttosto come permanente pro-

cesso di liberazione del potenziale creativo e riflessivo alla base dei processi di autodeterminazione. E, dunque, anche liberazione dai pregiudizi sociali e culturali e dagli egoismi individualistici che, alla fine, rivelano come soffocanti i valori demoniaci di ogni singolo “io”.

Tutto ciò, è evidente, rilancia parole come “democrazia” e “partecipazione diretta” alla vita della *polis*, riallacciando quei legami di socialità in grado di riportare ciascuno nell’*agorà* per pensare-parlare insieme, per riuscire a trovare una via per affrontare la complessità di una realtà che rischia, oggi più che mai, la disgregazione.

Bertolini, analizzando il rapporto tra Educazione e Politica in termini di crisi della politica e crisi dell’educazione, individua proprio nella responsabilità educativa uno dei fattori cruciali della deriva della politica. L’autore, infatti, scrive: «tra i due campi di esperienza sussiste una indubbia correlazione, se non proprio una sorta di specularità» (Bertolini, 2003, p. 1).

Questo, però, non significa altro che garantire a tutti la possibilità di poter scegliere di essere uomini e donne responsabili. È necessaria, in altre parole, un’educazione che metta tutti nella condizione di essere responsabili, ossia di “scegliere la scelta”. Solo così, infatti, la responsabilità diviene tratto costitutivo dell’essere soggetto-persona autonomo. *Autonomia, responsabilità, scelta*, infatti, non sono possibili con l’attestarsi del singolo come “al di fuori” di un mondo che è complessa rete di legami biologici, antropologici e sociali.

Educare l’umanità dell’uomo, promuoverla, significa sostenere il soggetto nel realizzarsi – realizzare la sua felicità e la sua legittima aspirazione al benessere – “assieme” agli altri che con lui condividono luoghi e cornici di vita. Si tratta di uno stare-insieme che, solo quando sia realizzabile da tutti, supera la dimensione funzionale e strumentale per qualificarsi eticamente nella forma di gruppi-comunità intra- e inter-specifici, recuperando l’umanesimo nella sua versione naturalistica, aperta anche all’alterità più radicale, all’alterità della natura non umana.

Dunque, obiettivo ineludibile di una pedagogia attenta a non perdere contatto con la realtà contemporanea diventa progettare e realizzare percorsi di formazione per cittadini che sappiano poter scegliere per sé. A tal proposito scrive Lodi (2021, p. 18):

Solo una mente aperta e plurale, un pensiero decentrato e dialogico possono [...] riuscire a contrastare quei discorsi di odio (*hate speech*), amplificati dai social media, che non a caso individuano i loro bersagli principali negli immigrati, nelle donne, nei diversamente abili, nei musulmani e negli ebrei, negli omosessuali e LGBT. Cioè in tutte quelle differenze che invece, proprio a scuola, si può imparare a riscoprire nella loro bellezza, nella loro ricchezza, in una società e in un tempo ormai planetario.

## 2. Giustizia sociale e pratiche critiche di educazione alla cittadinanza

La realizzazione di un modello educativo che permetta agli individui di raggiungere una condizione in cui agire la propria responsabilità, scegliendo in autonomia ma all’interno delle dinamiche sociali di un consenso civile sempre più complesso, è impresa ardua e, a ben vedere, utopica. È proprio la tensione etica verso l’utopia, infatti, a permettere la prefigurazione di un paradigma democratico che coltivi sguardi critici verso la società e nuove consapevolezze individuali e collettive, nella direzione di una rigenerazione del concetto di “possibilità/opportunità” secondo un principio di singolarità che non assume valore assoluto, ma anzi ha significati inter- e intra-soggettivi (Frabboni, 2012). Se però, da una parte,

questa idealità traccia la direzione e ci sfida a problematizzare criticamente l'esperienza (Bertin, 1968), dall'altra le contingenze del mondo educativo e scolastico ci inducono a riflettere più da vicino sulla realizzabilità delle condizioni per un'educazione come "scienza del possibile" (Baldacci, 2003), secondo un processo dialettico fra reale e ideale che guarda sì al principio trascendentale, ma che nel qui e ora prende coscienza di quel piano storico e socio-culturale a cui l'istanza ideale deve aderire. L'impegno etico e sociale che questo framework comporta è quindi orientato a garantire a tutti uno "spazio educativo" (sia reale sia traslato) di libertà, il più possibile scevro da stereotipi e giudizi, dove mostrare anche le proprie fragilità per tendere al raggiungimento di una condizione che consenta di agire il proprio diritto alla scelta e all'autodeterminazione.

L'esercizio attivo dei diritti democratici e di cittadinanza, che implica partecipazione, responsabilità sociale e possibilità reale di agire nei processi decisionali della collettività (Bertolini, 2003), è spesso impedito dagli stessi dispositivi formativi, che non riescono a sopperire alle disuguaglianze determinate dalle condizioni socio-economiche e culturali di partenza, spesso riproducendo le stratificazioni sociali pre-esistenti e contribuendo, di fatto, al sorgere di nuove disparità (Massa, 1997; Benvenuto, 2011). Vengono meno, in questo modo, gli stessi presupposti che permetterebbero di avviare percorsi partecipativi di cittadinanza attiva nei luoghi deputati alla formazione, confinando nel silenzio coloro che già vivono in situazioni di emarginazione ed esclusione, e sono estranei ai processi della mobilità sociale. Dunque, come aprire nuovi "spazi" di democrazia emancipatoria e convivenza comunitaria, che pongano le basi per promuovere rapporti di autorità il più possibile condivisi e partecipati (Lazzari, 2019)? È possibile incentivare il protagonismo giovanile attraverso una molteplicità di spazi pedagogicamente orientati, che diano voce a tutti, contro le derive disgregazioniste e dogmatiche (Potestio & Rega, 2012)?

Nel prospettare un modello, pedagogico e politico insieme (Baldacci, 2017), che intenda l'uguaglianza sociale come garanzia del riconoscimento della differenza culturale, verso pari diritti, pari dignità e quindi pari opportunità (Tarozzi, 2015), la strada sembra essere quella della *Social Justice* (Cochran-Smith, 2004; 2020), intesa come approccio in grado di tenere insieme e connettere libertà di scelta ed equità, orientato alla comprensione dei fattori che garantiscono condizioni reali ed equanimi di accesso alle diverse possibilità e forme di collaborazione/partecipazione attiva. Su questa strada, una delle condizioni che appare più urgente soddisfare è quella di costruire aree di sperimentazione di pedagogia critica non solo in alcuni specifici luoghi della società civile, come istituzioni carcerarie, centri culturali o sedi di riviste (Minello, 2014), ma anche in contesti più specificamente educativi e nella scuola pubblica (Zecca, 2020), in accordo con Giroux (2013):

La lotta per l'istruzione pubblica è la lotta più importante del Ventunesimo secolo, perché essa è una delle poche sfere pubbliche rimaste dove ci si può ancora porre delle domande, sviluppare pedagogie, costruire forme di agire e mobilitare desideri; dove le culture formative possono essere sviluppate per alimentare il pensiero critico, il dissenso, l'alfabetizzazione civica e i movimenti sociali, capaci di lottare contro quelle forze antidemocratiche che stanno accompagnando questi tempi bui, disumani e tragici.

È la strada, ad esempio, che perseguono le scuole popolari (De Meo & Fiorucci, 2011; La Rosa, 2021; Potestio, 2021) e quelle della seconda opportunità (Brighenti & Bertazzoni, 2009; per il loro documento costitutivo: European Commission, 1995), che si avvalgono della collaborazione del Terzo Settore per portare avanti

esperienze educative e didattiche che cercano di sopperire alle carenze del sistema di istruzione pubblico. Le molte risorse investite dal mondo dell'associazionismo e del volontariato in questo ambito arrivano ad assumere un ruolo di primo piano per stimolare la nascita di spazi di riflessione e innovazione pedagogica in grado di far fronte – soprattutto grazie alla complementarietà di varie professionalità pedagogiche, educative e anche socio-sanitarie – ai bisogni di coloro che necessitano di una proposta più flessibile e personalizzata, oltre la standardizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento. Percorsi di questo genere possono aspirare a realizzare pratiche di coscientizzazione di tipo emancipatorio e anti-oppressivo (Freire, 2018), tali da accompagnare i giovani nella costruzione di una personalità critica che li metta in condizione di prendere consapevolezza di alcune dinamiche sociali e di potere sottese al mondo globalizzato, consentendo quindi loro di discernere e poi scegliere.

Dunque, nel solco del pensiero di Gramsci (1975), un'azione educativa fondata sulla teoria critica della società dovrebbe essere guidata da un'intenzionalità profondamente trasformativa, che auspica la nascita di *formae mentis* inedite e nuovi itinerari di lotta culturale contro il "senso comune" e l'immobilismo del dispositivo scolastico, a causa del quale vengono generate nuove disparità e ineguaglianze. È questa una prospettiva che, potenzialmente, riguarda la società tutta, dal momento che, per riprendere le parole di Marcuse (*Oltre il marxismo cattivo*, 1979, in Marcuse, 2007, p. 282):

La realizzazione del comune interesse all'emancipazione non costituisce più il compito storico privilegiato di una classe particolare, del proletariato: è, piuttosto, il compito di gruppi e individui provenienti da tutte le fasce della popolazione dipendente.

### 3. Dalla giustizia sociale alla giustizia riparativa: esperienze di riconciliazione

Nella prospettiva di un umanesimo rigenerato, la devianza giovanile è la manifestazione plastica del lato debole e fragile della società contemporanea: dalle condotte trasgressive agli atti criminosi a opera di adolescenti sempre più fragili, segno di una grave emergenza educativa.

Nell'ambito di un pensiero antropologico cristiano, in cui la co-appartenenza, la co-evoluzione e la formazione ecosistemica prendono forma e sussistenza solo se considerate nell'alveo di una partecipazione della gioventù più fragile al dibattito culturale sul futuro dell'umanità, la visione pedagogica della figura dell'"educatore" diventa necessaria per non smettere di impegnarsi di fronte all'apparente impotenza educativa, sapendo leggere il proprio tempo come *kairos*, ovvero sapendo cogliere ogni momento educativo come occasione favorevole per assicurare lo sviluppo integrale della persona, sapendo intervenire sulla necessità di nuovi approcci di riflessione pedagogica capaci di alimentare il cammino dell'educabilità umana.

Nel contesto di una re-interpretazione della "materia pedagogica" – poiché, con essa, diviene probabile un nuovo umanesimo rigenerato – occorre analizzare i processi che includono l'esperienza educativa di adolescenti e giovani che, attraverso il racconto della loro storia di vita, sono entrati in conflitto con la legge, hanno imparato che «la vita è una navigazione difficile e pericolosa se è giocata sulla seguente massima: niente ragione senza passione, in particolare senza passioni d'amicizia, d'amore; niente passione senza ragione» (Morin, 2016, p. 16). Storie di vita vissute, narrazioni di giovani esistenze che, a partire da una pedagogia

del perdono, sono davvero in grado di illuminarci sull'importanza dei percorsi di rieducazione; storie di adolescenti dalle quali imparare a interpretare quello che esige una maggiore consapevolezza del mondo deviante, della vita fragile e del rispetto di ogni uomo e donna, anche di chi è ultimo. Storie che possono essere considerate nello spazio e nel tempo, come vere esperienze di cambiamento umano, non riducibili a semplici esecuzioni passive di attività predisposte dall'autorità giudiziaria. Da questo esame è necessario mettere in luce come spesso il percorso che conduce allo "sviluppo umano" è un percorso frastagliato che attende al superamento dell'inganno di potersi realizzare da sé, con le proprie e con le sole forze del *self-made man* di andersiana memoria. Per evitare il rischio di confinare la condizione umana all'esclusione, alla marginalizzazione, alla recisione dei legami con il mondo in nome di una presunta autosufficienza, è necessario educare i giovani a rispettare le differenze senza confondere la propria realizzazione con il mito dell'autorealizzazione. Il luogo dell'umano non può confinarsi nel novero dell'autosufficienza delle proprie forze. Il biografico non può essere escluso dalla narrazione degli e con gli altri. In questo orizzonte di senso, educare lungo tutto l'arco dell'esistenza deve poter avvicinare i giovani e le istituzioni a comprendere, nei luoghi formali e non formali dell'educazione, che dal rispetto dei diritti fondamentali di ogni singolarità e dal sentimento per l'umano è possibile apprendere il rispetto di sé (Malavasi, 2020, p. XI).

In questa prospettiva, le esperienze dei ragazzi in conflitto con la legge non sono poi esperienze molto diverse da chi oggi è adulto e compie atti illeciti, magari a danno dell'ambiente, o da chi pratica comportamenti che portano al degrado e alla distruzione della Natura, o da chi agisce procurando danni alle persone, a volte anche irreversibili. Quali sono, dunque, i processi educativi da cui è possibile imparare a educare i giovani, affinché la società sia in grado di trovare al suo interno le risposte necessarie per contrastare l'irreparabilità di comportamenti sempre più lesivi dell'uomo, della comunità sociale e dell'ambiente? La risposta è di tipo etico e può essere ricercata nella capacità di saper riconoscere l'importanza del "fattore umano", unico fattore in grado di intervenire sulla complessità dell'ambiente e, specialmente, sulla stessa complessità della vita umana, per trasformare un'esperienza negativa in un'opportunità di crescita e maturazione personale e sociale, nell'interesse del bene di tutti. Dunque, è in questa prospettiva che dobbiamo cercare risposte a un agire deviante dalle regole sociali. Un agire che per trasformarsi in un agire educativo e auto-educativo deve poter promuovere una maggiore consapevolezza nei riguardi dell'intersoggettività umana, riconoscendo elementi positivi per poter intervenire nello spazio generativo dell'apprendimento, del cambiamento (Margiotta, 2015) e del lavoro dell'uomo (Gargiulo, 2013). Dalla capacità dell'uomo di modificare positivamente il suo agire nel dialogo con l'altro e nel rispetto dell'altro dipende, infatti, la capacità umana di ristabilire un buon rapporto con l'ambiente e imparare soprattutto a "perdonare" gli errori, le ferite e i danni inferti a tutto l'ambiente, specialmente quelli che l'uomo procura a se stesso e all'altro da sé. Ed è solo a partire da una visione pedagogica dell'educazione umana e dall'esperienza del perdono che sarà possibile intervenire sulla "ri-conciliazione" vera e propria, esperienza di apprendimento informale, lente di osservazione e interpretazione, lontana da ogni ottica prescrittiva e dogmatica; un'esperienza che può essere umana solo se compresa alla luce di ciò che conferisce speranza, fiducia e dignità umana, poiché, se è vero che abbiamo bisogno di sviluppare processi di personalizzazione dell'esperienza, non dobbiamo dimenticare che tutto ciò che conferisce dignità e forza vitale all'uomo restituisce dignità a tutti gli elementi dell'ambiente.

In questa prospettiva, nel portare alla luce l'esperienza rieducativa dei giovani

della Comunità “Kayros” (Burgio, 2014), si tratta di ri-contestualizzare il valore educativo della comunità umana, rivedendo un tema e una questione cruciale che è al centro di un paradigma educativo che guarda al futuro con ottimismo, a condizione che nel futuro, in un futuro sociale, ambientale, economico, tecnologico, morale e spirituale, ci sia prima di tutto la vita dei giovani, non solo di quelli “bravi”, belli, sani e sorridenti, ma anche di quelli che la società recupera dall’abbandono, dalla solitudine, dalla deprivazione di ogni cosa: cibo, lavoro, salute, affetti, famiglie, amici, luoghi di vita adeguati alla socializzazione umana. La mancanza di cura per le radici culturali dei giovani, per la loro storia passata, assieme a un risoluto oblio della memoria minacciano le condizioni di possibilità dell’in-culturarsi della loro storia e del loro contributo all’umanità intera.

#### **4. La formazione degli insegnanti: una guida per orientare i cambiamenti sociali**

La formazione degli insegnanti, iniziale e in itinere, è un elemento strutturale di una professione strategica per il futuro del Paese. Richiede qualità dei percorsi e cornici di senso; qualità dei formatori; una definizione chiara degli obiettivi, dei risultati attesi e del loro monitoraggio/valutazione; un intreccio continuo fra teoria e pratica, fra azione e rappresentazione; una necessaria collaborazione tra Scuola e Università. La formazione in servizio deve, perciò, considerare la molteplicità e la profondità dei bisogni da soddisfare, l’eterogeneità dei destinatari e delle condizioni di partenza, guardando vicino per vedere lontano. Guardando, cioè, con un occhio alle innovazioni necessarie per affrontare i cambiamenti di contesto, metodo e linguaggio e con l’altro, invece, a ciò che nuovo non è: i contenuti disciplinari fondanti, la padronanza linguistica, il pensiero formale, il pensiero critico... Richiede un pensiero lungo, prospettico, così da poter diventare esercizio di responsabilità e di cura nei confronti delle giovani generazioni e del futuro della società. Responsabilità che si fonda sul senso del dovere, ma che richiede passione per ciò che si fa, rilevando i bisogni contingenti per rispondere, con percorsi aderenti alle fisionomie del presente, anche agli scenari che si profilano all’orizzonte. In questo tempo in cui siamo sospesi tra la Quarta rivoluzione industriale e una pandemia mondiale che ci spaventa, abbiamo bisogno di un’etica della fiducia e di riferimenti valoriali – come è stato detto anche sopra –, nonché di farci carico, ciascuno, del cambiamento, recuperando intelligenza emotiva.

La scuola può essere un ambiente particolarmente favorevole, per la presenza di un gruppo di pari e adulti che aiutano a comprendere il significato (per coglierne il senso) di quello che si fa e di quello che accade, per un apprendimento riflessivo che metta in evidenza sia l’apprendere sia il conoscere. A volte i due termini vengono utilizzati come sinonimi, ma si riferiscono a oggetti diversi. L’imparare, l’apprendimento, è un fatto proprio dell’individuo, influenzato dai pensieri, dalle azioni e dalle emozioni che gli sono peculiari. Il conoscere, la conoscenza, è invece un fatto pubblico, perciò condiviso, attinente alla cultura. L’insegnante, con la sua azione che sta a metà fra arte (o mestiere) e scienza, struttura ambienti, individua il percorso in cui impegnare gli allievi e sceglie le strategie didattiche più adatte affinché ciascuno costruisca la propria conoscenza, attingendo ai saperi della cultura di appartenenza veicolati attraverso le discipline. Che si scelga di farlo con lezioni in presenza o a distanza, utilizzando le tecnologie nuove o quelle tradizionali, l’importante è che sia chiaro che l’apprendimento si fonda su quattro pilastri: attenzione, coinvolgimento attivo, ritorno sull’errore, consolidamento (Dehaene 2019). E che sia chiara la differenza tra apprendimento meccanico/significativo, da un lato, e apprendimento ricettivo/per scoperta guidata/per sco-

perta autonoma, dall'altro – secondo la distinzione che ne ha fatto Ausubel (1991) –, per non essere condizionati dagli strumenti e metodologie disponibili piuttosto che dai risultati e fini da conseguire.

Il “prenderci cura”, inteso come trasversalità dell'azione umana, si manifesta come responsabilità che, nella formazione, è la peculiare responsabilità di una generazione verso le generazioni successive che restituiranno alla “vecchiaia”. È il fondamento dello stato sociale, dove esiste un “noi” e l'altro non è solo il nostro avatar. Nelle istituzioni la responsabilità si rende visibile attraverso le pratiche. Questo riporta il discorso sulla formazione dei docenti che dovrebbe svilupparsi in tre ambiti di competenza: quello della disciplina di insegnamento, quello delle discipline professionalizzanti e quello didattico-operativo, tenendo chiare, da una parte, la distinzione fra i settori e, dall'altra, le necessarie interrelazioni. Facendo memoria di quello che siamo e ipotizzando come potremmo essere, partendo dalle attività e azioni praticate, supportate dagli opportuni riferimenti e approfondimenti teorici, come già indicava Dewey (2017).

La ricerca di significati nuovi e diversi del “fare scuola”, anche quando si cerca la soluzione tecnica di problemi contingenti – attraverso percorsi che escludano il vagare tra le mode e pongano in evidenza la riflessione condivisa sui temi fondamentali dell'insegnare/apprendere –, mette in luce la centralità della relazione con l'altro che, come riteneva Spinoza, non è solo l'umano, ma anche ciò che l'umano produce. Proprio in questa direzione va il quadro strategico nel settore dell'istruzione e della formazione elaborato dal Consiglio dell'Unione Europea (2021), che pone le basi programmatiche per la realizzazione delle 12 azioni concrete a cui i vari Stati dovranno uniformarsi per ridisegnare sia la figura dei formatori (a tutti i livelli) sia i percorsi di formazione per il periodo 2021-2030. Formazione iniziale e in servizio da intendersi sempre strettamente correlate, in quanto la seconda si pone su un continuum che, partendo dagli strumenti acquisiti in esperienze controllate durante la formazione di base, permette un ricorrente “aggiornamento” in itinere, in modo che la formazione diventi uno strumento effettivo di condivisione concettuale, esperienza e leva per il cambiamento.

## Conclusioni

Tutto quello che è stato scritto, esaminato, ragionato va nella direzione di un impegno a cui occorre spronare il Paese in cui viviamo e tutti coloro che si assumono la responsabilità di guidare le scelte pubbliche, ciascuno per il proprio ambito di competenza. Ma c'è un elemento unificatore che, sotto traccia, ha legato tutti gli spunti di questo articolo: la convinzione che la formazione sia animata dal dubbio, dall'incertezza, dall'auto-esame continuo, affinché essa stessa sia autentica nel garantire l'apertura alla realtà e il ruolo di pungolo sociale e politico. Ci torna in mente la considerazione del filosofo francese Eric Sadin (2019) a proposito della progressiva trasformazione della ragione pratica in “ragione artificiale”, che è quasi evoluzione della ragione strumentale di cui già parlava Max Horkheimer, con il potenziamento tecnologico dell'intelligenza artificiale:

L' indefinita apertura del reale presuppone l'incertezza e la persistenza del dubbio. È il destino tragico, e fino ad ora considerato insormontabile, dell'esistenza. Se esiste un campo nel quale questo ventaglio di possibilità – e la conseguente ansia – costituisce un vettore di insicurezza e rischio permanente, è quello delle attività professionali, qualsiasi esse siano. L'eccessiva

presenza dell'indecisione, del continuo interrogarsi, le ricondurrebbe alla metafisica, quando invece appartengono a una delle sfere più concrete della vita, talmente concrete che rispondono solo a dimensioni utilitaristiche e non vogliono né devono caricarsi di interminabili speculazioni e inutili esitazioni che intralcerrebbero il raggiungimento dei loro obiettivi e minerebbero alla base la loro praticabilità.

La concretezza di molte attività professionali ha già dovuto cedere alla dimensione utilitaristica che non può permettersi il dubbio, l'indecisione, le "interminabili speculazioni", da cui tuttavia è nata la cultura, il progresso scientifico e il cammino della democrazia: questo contributo offre la speranza (proprio attraverso le sue interrogazioni e le proposte critiche) di fare in tempo a salvare le attività formative.

### Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D.P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2003). *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G. (Ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Cortina.
- Brighenti, E., & Bertazzoni, C. (2009). *Le scuole di seconda occasione*. Trento: Erickson, 2 voll.
- Burgio, C. (2014). *Figli perduti e ritrovati. La parabola dei due fratelli tra storie e voci del carcere minorile*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Cochran-Smith, M. (Ed.) (2004). *Walking the road: Race, diversity, and Social Justice in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher education for justice and equity: 40 years of advocacy. *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59.
- De Meo, A., & Fiorucci, M. (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. FOCUS-Casa dei diritti sociali.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Cortina.
- Dewey, J. (2017). *Democrazia e educazione*. Roma: Anicia.
- European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>, ultimo accesso in data 21/02/22.
- European Council (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01)), ultimo accesso in data 21/02/22.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni, F. (2012). *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Ed. Gruppo Abele (ed. or. 1968).
- Gargiulo Labriola, A. (2013). Educare al lavoro: una possibilità preventiva e di recupero. In C. Cascone & M.L. De Natale (Eds.). *Minori devianti a Milano. Ricerca interprofessionale sulla "messa alla prova"* (pp. 356-382), Terlizzi (BA): Ed. Insieme.
- Giroux, H. (2013). *When schools become dead zones of the imagination: A Critical Pedagogy*

- Manifesto*. <https://truthout.org/articles/when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto/>, ultimo accesso in data 21/02/22.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*, V. Gerratana Ed. Torino: Einaudi, 4 voll.
- La Rosa, V. (2021). Processi formativi, popolo, cultura. Riflessioni pedagogiche per abitare democraticamente il tempo presente. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, 77-89.
- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lazzari, F. (2019). Sviluppo sostenibile e giustizia sociale. *Visioni LatinoAmericane*, 21, 9-26.
- Loiodice, I. (2021). L'intercultura, parola fondativa della pedagogia. In AA.VV., *Pedagogia della sorgente. Itinerari di ricerca del pensiero di una Maestra della Pedagogia* (pp. 3-21), Bari: Progedit.
- Lombardi, M.G. (2020). *La paideia tra politica ed educazione*. Salerno: Francesco D'Amato Ed.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcuse, H. (2007). *Scritti e interventi*. Vol. 2: *Marxismo e nuova sinistra*. Roma: Manifesto-libri.
- Margiotta, U. (1979). *Razionalità e condotta: studi sulla genesi dello spazio educativo*. Trieste: S.I.T.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi.
- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2, 444-457.
- Minello, R. (2014). Anticipazioni di pedagogia critico-radical nel pensiero di Antonio Gramsci. *Formazione & Insegnamento*, 4, 67-82.
- Morin, E. (2016). *7 lezioni sul pensiero globale*. Milano: Cortina.
- Potestio, A. (2021). Introduzione. L'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, 5-19.
- Potestio, A., & Rega, A. (2012). L'educazione della persona verso il pensiero plurale e l'etica della solidarietà. Intervista a Franco Frabboni sull'educazione alla convivenza democratica. *Formazione, Lavoro, Persona*, 4, 21-29.
- Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale*, trad. it. di F. Bononi. Roma: Luiss University Press.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Zecca, L. (2020). Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 940-949), Lecce: Pensa Multimedia.

### Gli Autori:

- **Fabrizia Abbate**, Università del Molise, Dipartimento di Medicina e Scienze della Salute, Professore Associato di Filosofia Morale
- **Maria Grazia Carnazzola**, Dirigente scolastico e Formatore MIUR
- **Valeria Cotza**, Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Dottoranda di ricerca
- **Giorgio Crescenza**, Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Dottore di ricerca
- **Alessandra Gargiulo Labriola**, Università Cattolica del Sacro Cuore, Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale



Educating communities: From the epistemology  
of educational research to the case of adult learning centres in Italy  
**Comunità educanti: Dall'epistemologia  
della ricerca educativa al caso dei CPIA in Italia**

---

Giuditta Alessandrini

Università Mercatorum – giuditta.alessandrini@unimercatorum.it

Giovanni Di Pinto

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” – giovannidipinto20@gmail.com

Teresa Giovanazzi

Libera Università di Bolzano – teresa.giovanazzi@unibz.it

Andrea Mattia Marcelli

Università degli Studi Niccolò Cusano – andrea.marcelli@unicusano.it

---

**ABSTRACT**

In this multi-voice essay, the authors will endeavour to prove a point on the epistemology of educational research and show its consequences for a specific case. *Section 1* introduces the notion of educational research as a practical science belonging to the Greater Humanities paradigm. Hence, *Section 2* uses discourse analysis to reconstruct the hermeneutic framework surrounding the *Scienze della formazione* educational research programme, which is currently trending in the Italian academic debate. In the ‘discourse’, communities emerge as the key players in achieving welfare goals notwithstanding the socioeconomical and environmental challenges they face. Drawing on participant observation and policy analysis, *Section 3* shows how the above understanding is validated by the case of the Italian Provincial Centres for Adult Education. These work as networks rather than monolithic institutions and cater for the welfare of communities by interacting with their stakeholders. *Section 4* draws the conclusions: the *Scienze della formazione* research programme is fertile grounds for ecopedagogy, which is corroborated by the case of CPIAs. This paper constitutes one of the research outputs of the *SIREF Summer School 2021*.

Il presente saggio, scritto a più mani, illustra una posizione epistemologica riguardante la ricerca educativa e ne mostrerà le ricadute in un caso specifico. La *Sezione 1* introduce la nozione di ricerca educativa come scienza

\* **Autorship:** Giuditta Alessandrini (coordination and section §4), Teresa Giovanazzi (section §2), Giovanni Di Pinto (section §3), Andrea Mattia Marcelli (section §1 and translation). For a formal definition of “research programme”, see Lakatos (1976).

pratica che appartiene al paradigma delle *Greater Humanities*. Quindi, la *Sezione 2* utilizza l'analisi del discorso per ricostruire il quadro di riferimento ermeneutico che circonda il programma di ricerca denominato *Scienze della formazione*, attualmente diffuso nello scenario accademico italiano. Nel "discorso", le comunità emergono come attori-chiave per il raggiungimento degli obiettivi di benessere condiviso – nonostante le sfide socioeconomiche ed ambientali. Basandosi sull'analisi delle *policy* e sull'osservazione partecipante, la *Sezione 3* mostra come il quadro interpretativo di cui sopra sia confermato dal caso dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Questi ultimi funzionano come network anziché istituzioni monolitiche e incrementano il welfare delle comunità interagendo con le parti sociali di maggior rilievo educativo. La *Sezione 4* conclude: il programma di ricerca delle *Scienze della formazione* è terreno fertile per l'ecopedagogia e il caso dei CPIA corrobora tale convinzione. Questo contributo costituisce uno degli *output* della *SIREF Summer School 2021*.

#### KEYWORDS

Adult learning, Common good, Community education, Education sciences in Italy, Welfare.

Formazione degli adulti, Bene comune, Educazione di comunità, Scienze della formazione in Italia, Welfare.

## 1. Introduction

*Scienze della formazione* is an Italian research programme<sup>1</sup> that aims to overcome both the epistemic and the pragmatic hindrances of top-down policies approaches (such as the *Scienze dell'Educazione* approach). The latter focus on curriculum and schooling, at the expense of informal education practices and at the expense of a reflection on the role of ideology within the domain of educational decision-making and action (Minello & Margiotta, 2011). As Marcelli argued (2020), such programme meets Burawoy's requirements for a "provincialization" of social science (2005). It does also match Clifford's programmatic points (2013) for the renewal of humanities through the lenses of the *Greater Humanities* approach: brief, we dwell within the *Greater Humanities* whenever we engage in a scientific approach that is (a) empirically realist, (b) grounded on historical data, and (c) mindful of the way subjects interpretively affect data collection and processes. Additionally, Clifford demands (d) ethical commitment: this latter requirement is a pivotal issue for education because it means a science of education cannot be detached from the ethics of education. But since ethical issues cannot be always solved empirically (see, e.g., Ayer, 1946), it follows educational research must be a practical science, where empirical inquiry works in parallel with political and normative concerns. In fact, epistemologists of educational research converge on said tenet: for example, Elliott (2006) agrees educational research falls under the category of democratic rationality.

However, notwithstanding such epistemological 'accreditation', it is paramount to show how the four dimensions of the *Greater Humanities* interact within the

1 For a formal definition of "research programme", see Lakatos (1976).

*Scienze della formazione* research community. Hence, this paper will work on the connection between the ethical-political commitment of this research programme and the type of data elicited by current policies.

The underlying assumption is twofold. On the one hand, it is required to establish what kind of normative commitment is argued for by both the proponents of the *Scienze della formazione* paradigm and those who belong to the same discursive space. On the other hand, a realist approach to policies is required because even if policies belong to the domain of decision-making, they are pivotal in constructing the educational ecosystem in which communities thrive (Niemi, 2021). As such, policies constitute an element of the landscape no more and no less than other negotiable aspects of society (Levinson et al., 2009).

Hence, the first part of such effort (*section §2*) will require a Foucault-inspired reconstruction of the space set forth by the participants to the *Scienze della formazione* debate. As a result, a deontic framework will emerge. Subsequently, the following part (*section §3*) will be concerned with a so-called “positivity”, that is, the appreciation of the empirical reality that the deontic framework could apply to. Finally, conclusions will be drawn (*section §4*) concerning the attrition between the *ought* and *is* of educational practice.

## 2. Epistemological discourse: educating an educating community

Woolgar (1986) maintains ‘discourse’ is understood by Foucault to be a collection of positive instances, which include not just statements of the language, but actions as well. Conversely, he says, the Anglo-Saxon usage of ‘discourse’ is limited to language instances. Such distinction poses an epistemic challenge for the purpose of this paper: if we abide by the former approach, we ought to assume that the pedagogues’ statements overlap with actions and intentions; if we abide by the latter, we run the risk of studying language as a shallow emergent reality that clouds the presumably deeper structure of things. Our choice leans towards the continental view promoted by Foucault: firstly, because—as anticipated in *section §1*—education science is bound to take upon itself the practical aspects jointly with the theoretical ones; secondly, because statements are speech acts and, as such, they rank among the core constituents of social reality.

The first step of the discourse analysed here belongs to Dozza and Ulivieri (2016), whose contribution is subsequent to Margiotta’s *Teoria della formazione* (2015)—that is, one of the manifestos of the *Scienze della formazione* research programme. Dozza and Ulivieri contend education science should not just focus on studying education in a descriptive fashion but also promote human development in a lifelong perspective and in all domains of experience. This entails an investigation of the meaning and educational opportunities engendered by human action—which, in turn, is grounded on the understanding of the anthropological tenets of society. In their view, societies that provide opportunities for growth are societies where the following happens: an authentic dialogue between cultures, the appreciation of different values, and an overall tailoring of educational intervention on human beings.

Building on that, Annacontini et al. (2021) talk of the transformative aspect of education:

“[In order to understand] how much and to what extent educational action might be identified with a transformative vector, it is necessary to measure how educational practices might trigger processes of change and transfor-

mation that open new perspectives and scenario both on individual life and on that of the communities that harbour individuals, as well as the society they all belong to" (p. 180).

This means that the educational focus, when concerned with opportunities for growth, should shift from individuals to communities, in order to understand the causes behind their cohesion and the ways they tackle welfare, quality of life, and the common good in general.

Such claims are mirrored by the fact the construction of a common *ethos* might supersede the attainment of optimal decision-making on behalf of individuals (e.g., Wiener, 1993). Such *ethos*, which is based on the common good, could act as grounds for civil (and civic) coexistence and the construction of resilient communities: that is, the fabric of a well-developed and value-driven society (see Colazzo & Manfreda, 2019). This way, several issues are tackled at once: the economy, the environment, and other social conundrums. For instance, the indiscriminate exploitation of Earth's resources is causing serious damage to all life on Earth, thus threatening the survival of humanity itself—and this is why authors such as Malavasi (2020) believe education should forge communities that are more resilient than ever.

Del Gottardo (2016) abides by a similar argument and maintains it is advisable to reflect upon the role of education as the staple of communities, since they are always *educating* communities. Trivial as it might sound, the pun is intended: not all educating communities focus on education, but they have education as one of its effects—either as a by-product of ideology or because of its general processes of expansion, upkeep, and survival (Zamengo & Valenzano, 2018). When focus is placed on education, the threads of common good are pulled, together with those of sustainability and the management of shared resources. That is, because all dimensions of community life should be taken into account, since it is the "social capital" that, in a society, "informs us of the degree of civic cohesion, the nature of inter-institutional relations and collaborations, the breadth and depth of solidarity bonds" (Malavasi, 2017, p. 9).

The Italian *Scienze della formazione* discourse is thus in agreement with the fact it is paramount to change cultures and lifestyles to develop awareness and commitment towards the social and natural environment, therefore developing a sensitivity for individual and collective responsibility through the means of education. Those are the essential requirements for growth in harmony with the environment. As Loiodice puts it:

*"Formazione* is the category that, in a semantic perspective, better defines educational know-how, which leans teleologically towards the construction of a planet-wide humanism that is able to welcome and respect global and local (*glocal*) values, emotions, and knowledge, albeit with cross-contamination between them. Such glocal elements are thought of and practiced in contexts that are micro, macro, formal, informal, and non-formal, and act as the cornerstone of individuals and characters that know how to be, at the same time, world citizens and protagonists of the local territory they belong to" (Loiodice, 2022, p. 20).

To create an educating community means to give value to the development of human resources. Such action is linked to "reflexivity, transformation, the centrality of the subject, the attribution of meaning, and the role in sociocultural contexts (Margiotta, 2015, p. 251). Nowadays, it is demanded that education science interpret and anticipate the future among the diversity of values and educational in-

tentionality, to enliven the encounter of individuals, cultures, natural resources, and social contexts. Minello claims such action should be driven by the goal of cohabitation dictated by a shared project that is, at the same time, democratic, growth-oriented, and sustainable:

“Education is seen as indispensable to legitimize and perpetuate a society that is change-ready in social terms (change of consciousness); this happens in parallel with educational change: the society changes education, and education, in turn, changes society (maybe rarely?)” (Minello, 2021, p. x).

Hence, for such transformation to be ecosystemic, it is argued investment should be made to promote the integration of solidarity-oriented human relations. This means action should be taken in both an intra- and inter-generational perspective; additionally, it should give value to the creative potential of individuals and communities, as well as to the resilient management of their resources.

The human outlook that emerges from such approach is that of an individual whose ontology lies with its relations with others. Relations are the grounds for educating communities able to re-define the rational and targets of knowledge by drawing on an axiological framework of reference. Such possibility is explored by Giovanazzi (2021b), who reveals that it is such value-driven frames of reference that enable subjects to make informed choices within the scope of the now-occurring ecological transition. Thus, knowledge is understood as the condition for human development, because “[where] there is knowledge, there are relatedness and growth; not just of other individuals but also of the territorial setting and of the community where the flows of knowledge and learning take place” (Alessandrini, 2015, p. 29; 2019).

To build networks able to generate a solidarity-oriented humanism—which is characterized by co-belonging and co-evolution—it is necessary to reform lifestyles and resource management. The relational dimension is the basis of this; as Giovanazzi maintains: “Educational planning cannot be based on aprioristic schemes and protocols to be implemented, and, since it is historically contextualized and situated, it keeps rebuilding in relation to the complexity and the issues of society” (2021a, p. 132). In such an expanse speckled with new existential scenarios, educating communities trigger the adoption of hermeneutic criteria, which aid to recover the authentic meaning of life. Positive contributions are identified to support the historical belonging of man as a member of communities and of a society. Such an educational path needs to fuel a new solidarity that enables its practitioners to face current and future challenges with critical awareness, openness to dialogue, and giving value to everyone’s differences—especially the youths and future generations.

In sum, the *Scienze della formazione* discourse appears to state the following: that educational research should concern itself with normative issues (Dozza, 2016; Dozza & Ulivieri, 2016); that such worry paves the way for an understanding of how educating communities work (Alessandrini, 2016; Annacontini et al., 2021; Del Gottardo, 2016; Giovanazzi, 2021b; Zamengo & Valenzano, 2018); that the resilience of such communities is intertwined with their awareness in terms of values and educational processes (Colazzo & Manfreda, 2019; Malavasi, 2020; Minello, 2021); and that relevant educational action could only be multi-layered (Loiodice, 2022) and grounded on the historical and environmental context (Giovanazzi, 2021a).

### 3. The case: Provincial Centres for Adult Education

The above considerations are loaded with consequences. On the one hand, they pave the road for future implementations, whereas, on the other hand, they draw their theoretical framework on already existing educational experiences that range from the most informal ones to those that have been heavily subjected to institutionalization. In this light, this section investigates *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* [Provincial Centres for Adult Education] (short: CPIAs), inasmuch they constitute a representative case of educational networks that have benefitted from policy-driven directions to attain general welfare and community-oriented goals. The aim will be to show what has already been achieved and also what the future of CPIAs could be according to the *Scienze della formazione* paradigm outlined above (see *Section §2*). The resultant case is based on both available policies and participant observation on behalf of an inquirer with professional experience in the field (Di Pinto, 2020), whose reflections are summarized here.

CPIAs were created in 2012 as a type of territorial networks that provide adult learners with an educational offer to attain basic literacy or to obtain primary and secondary education certificates and diplomas (D.P.R. 263/2012). Drawing on their territorial networks, CPIAs could promote integrated projects focusing on vocational education and training (VET). By doing so, they would match the requirements for an authentic experience participatory democracy and bring about a reduction of social inequalities.

Notwithstanding the above opportunities, the decade-long history of CPIAs proved riddled with obstacles. Measures for the containment of Sars-CoV-2 pandemic, although praiseworthy in most respects, had the effect of freezing all the fertile and much-needed human relations that are at the core of each educational process. This meant a steady decline in all those scenarios and contexts, which educators had built over time to provide learners with stimulating sensorial settings. In fact, social distancing, which had been imposed through a series of Decrees issued by the Italian Prime Minister over the course of 2020 and 2021, though aimed at the protection of social communities, ended up first damaging them and, subsequently, forcing them to rethink their *modus operandi* to attain some 'semblance of educational venue'. On the one hand, this was an act of resilience, while, on the other hand, it resulted in a series of constrained actions, whose effects are yet to be properly measured.

Such apocalyptic scenery is characterized by uncertainty and a sense of isolation. In this regard, CPIAs suffered a halt since they could not pull the threads of their territorial networks. This resulted in a lack of means to provide continuing education at a time in which the demand for customized educational plans was increasing—which is baffling, since formal learning settings could have exploited their territorial networks to provide extensive continuing education services and become a kind of 'innovative educational workshops'.

Conversely, what would a felicitous scenario be like? Two defining aspects were identified via direct observation, which could promote the integration of formal educational settings and territorial networks: (a) an adequate interpretation of local educational needs; (b) an outline of which adult profile could serve the local needs and the job market.

CPIAs work at their best when organized in a 'consortium'. Consortia are participated by different stakeholders, which define their strategies, agreements, and thresholds for educational success. This is a way of managing the common good and, as such, was also reflected in settings other than that of the CPIAs—namely,

public and charter school in the year 2020–2021. In fact, cooperation with local stakeholders was called for by the Ministry of Education (Ministero dell'Istruzione, 2020).

Interpreting the territory means valuing the cultural and professional heritage as something that belongs to the individual—since all individuals have a life-story. The new Adult Education System [*Sistema di Istruzione degli Adulti*] stresses on such individual aspect, in accordance with article No. 4 of L. n. 92/2012. But how could the attention to the individual and the self be consistent with attempts to overcome the societal tensions between rampant individualism and structural conformism? A challenge is the fact the rate of societal change has increased over time, and this makes competences quickly obsolete. Therefore, policies are required to enable adults to become resilient subjects, which shape themselves in different ways in order to face ensuing challenges. Such is a form of empowerment that requires self-awareness, as well as awareness of one's strengths and external opportunities. As Brusciaglioni (2007) maintains, this is how adult subjects could win the adaptive challenges the (current) environment forces them to face.

Environment, network, and territory appear to be the different faces of the same coin. How do CPIAs interact with each of these dimensions? Firstly, CPIAs work as networks, which deliver educational services to adults (as per L. n. 92/2012). Secondly, it is an environment where new realities could be pioneered and experimented—that is, a safe space to promote innovativeness in education. Thirdly, it mirrors the needs of the territory, so that it could be said no single CPIA is like the others.

Networks like CPIAs are means to an end. They strive to include disadvantaged and fragile minorities (such as NEETs, inmates, and refugees) and to provide them with education to boost their opportunities of self-fulfilment. However, in a sense, such goals enjoy a tactical dimension. The strategic level lies in the background and is that of managing the common good to attain welfare objectives—that is, care for each other.

Welfare cannot be attained by CPIAs whose educational offer is outdated, obsolete, reduced, and devoid of ties with the local needs. When this happens, CPIAs are far from being a utopia and determine dropout from education. Such leaving is exponential, since it risks being a dropout on behalf of individuals that are already, in a sense, either leavers or marginalized. Such trend could be subsumed in the following statement: the leaver leaves again.

Given the current scenario, an authentic educational reform would not just “do, but [be] a type of doing that, as its action unfolds, creates new ways of doing” (Margiotta, 2018, p. 181). Hence, CPIAs should follow in the footsteps of

“an ecopedagogy imbued with relationships, solidarity, communication, and cooperation (intergenerational, intercultural, interprofessional), [as well as] foundational and civil critique, aimed at the overcoming of functionalist reductionism and inequalities [in general]. [That is, an ecopedagogy] that could guide and support the school's intentions to break free from classrooms and become able to redraw the educational spaces of the informal [dimension]” (Dozza, 2021).

All adult education professionals shall become aware of the fact catering to a particular target of users is to territorial network what andragogy is to the genetic makeup of the CPIAs (Di Pinto, 2021). If such call is answered, policy demands would be fulfilled: transforming a CPIA into a “functional place for the development of a triangle of knowledge (education, research, innovation) that has way often been recalled by European policymakers” (Rete Nazionale CPIA - Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo, 2018, p. 3).

#### 4. Concluding remarks

Policymakers occasionally struggle to transfer science into practice. However, the experience of CPIAs in Italy demonstrates that adult learning centres are most efficient when they are left free to work with a network of stakeholders. Moreover, they answer the issue of how the common good could be achieved: the strength of CPIAs lies with their intrinsic participatory nature. By eliciting a web of stakeholders, the most successful CPIAs are able to provide an educational offer that is truly tailored to the local needs. Thus, CPIAs contribute to the common good in two ways: firstly, because of the basic educational services they provide to adult learners (e.g., literacy courses); secondly, because they constitute a representative case of community-wide education, which is supported by appropriate policies and yet is not bound by formal tenets and is able to blur into the informal realm of education as it delivers its services in harmony with other social parties.

The case of CPIAs bounces us back to the initial part of the article (*Sections §1 and §2*), which outlined the ‘discourse’ (in the Foucauldian sense of the term) that surrounds educational research in the Italian academia: that is, a renewed perspective on communities *qua* educating communities, whose self-awareness enables them to pursue supra-individual goals. As society faces socioeconomical and environmental challenges, shared values and meanings take over individualism and pave the way for a road of mutual understanding. Such hermeneutic framework, which has its roots in the tenets of ecopedagogy, is not devoid of practice: because it is mirrored by current nation-wide experiences (such as CPIAs) and because it is itself a practice of self-definition and identification with goals that would not have come to the attention of society without an epistemologically valid ‘discourse’ capable of spreading and justifying them.

#### References

- Alessandrini, G. (2015). Ripensare l’idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 23–31. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIII-01-15\\_02](https://doi.org/10.7346/-fei-XIII-01-15_02)
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l’esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (Ed.). (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Annacontini, G., Mandrussan, E., & Striano, M. (2021). La responsabilità pedagogica come istanza teoretica, orientamento estetico e funzione di cura. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali: Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 167–185). Lecce–Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ayer, A. J. (1946). *Language, Truth, and Logic*. London: Victor Gollancz.
- Bruscaglioni, M. (2002). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti* (10<sup>th</sup> ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Burawoy, M. (2005). Conclusion: Provincializing the social sciences. In G. Steinmetz (Ed.), *The Politics of Method in the Human Sciences: Positivism and Its Epistemological Others* (pp. 508–525). Durham and London: Duke University Press.
- Clifford, J. (2013a). The Greater Humanities. *Occasion: Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 5, 1–5. Retrieved February 22, 2022, from <http://arcade.stanford.edu/occasion/greater-humanities>
- Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa: Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell’intervento di comunità*. Roma: Armando.
- Decreto del Presidente della Repubblica, 29 ottobre 2012, n. 263. “Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri d’istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6

- agosto 2008, n. 133". *G.U.* February 25, (2013), n. 47. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>
- Del Gottardo, E. (2106). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Di Pinto, G. (2020). Ripensare l'orientamento nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti / Rethinking orientation in Provincial Centers for Adult Education. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 427–437. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20\\_36](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_36)
- Di Pinto, G. (2021). *La ricerca e la sperimentazione dell'istruzione degli adulti: L'habitat ideale per una figura di sistema innovativa nei CPIA*. Roma: Stamen.
- Dozza, L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Ulivieri, & M. Parricchi (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 60–71). Milano: FrancoAngeli. Retrieved February 22, 2022, from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/199>
- Dozza, L., & Ulivieri, S. (2016). Introduzione. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 15–31). Milano: FrancoAngeli. Retrieved February 22, 2022, from <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/199>
- Dozza, L. (2021). Nell'intercampo la co-appartenenza, co-evoluzione e formazione ecosistemica: Modelli di innovazione nella democrazia partecipativa reale e transizione ecologica [call for proposals]. *16<sup>th</sup> SIREF Summer School, September 16–25, 2021*. SIREF, SIPED, Libera Università di Bolzano.
- Elliott, J. (2006). Educational Research as a Form of Democratic Rationality. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 169–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2006.00510.x>
- Giovanazzi, T. (2021a). *Educare per lo sviluppo umano: Expo Dubai 2020*. Lecce–Brescia: Pensa MultiMedia.
- Giovanazzi, T. (2021b). For a culture of sustainability: Pedagogical reflection, educational professionalism 0-6. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(2), 160–168. <https://doi.org/10.36253/form-11330>
- Lakatos, I. (1976). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In S. G. Harding (ed.) *Can Theories be Refuted? Essays on the Duhem-Quine Thesis* (pp. 205–259). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-1863-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-010-1863-0_14)
- Legge 28 giugno 2012, n. 92. "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita". *G.U.* Jul 3, (2012), n. 153 (Suppl. Ord. n. 136). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg>
- Levinson, B. A. U., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767–795. <https://doi.org/10.1177/02F0895904808320676>
- Loidice, I. (2022). Quale formazione per un paradigma dell'alleanza. In M. Ladogana, M. Parricchi (Eds.), *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana* (pp. 17–26). Bergamo: Zeroseiup.
- Minello, R., & Margiotta, U. (2011). *Poiein: La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017: Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 15–56). Lecce, Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcelli, A. M. (2020). Greater Humanities for Education. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 144–156. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20\\_13](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_13)
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Minello, R. (2021). Orizzonti della sostenibilità educativa: Tra trascendentalità e corporeità, virtualità e territorio [editorial]. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), pp. ix–x. Retrieved February 22, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4893>
- Ministero dell'Istruzione (2021). Piano scuola 2021-2022: Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di istruzione. In Decreto Ministeriale 31 marzo 2022, n. 82, *Piano scuola 2021-2022 successivo alla cessazione dello stato di emergenza da Covid-19*. Retrieved February 22,

- 2022, from <https://www.miur.gov.it/-/piano-scuola-2021-2022-successivo-alla-cessazione-dello-stato-di-emergenza-da-covid-19>
- Niemi, H. (2021). Education Reforms for Equity and Quality: An Analysis from an Educational Ecosystem Perspective with Reference to Finnish Educational Transformations. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 13–35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1100>
- Rete Nazionale CPIA - Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo. (2018). *Piano Triennale Nazionale della ricerca 2018-2021 Approvato dall'Assemblea di Rete svoltasi a Cinisi (PA) il 5 maggio 2018*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Retrieved February 25, 2022, from [https://www.unitus.it/public-platforms/1/cke\\_contents/1002/Piano%20triennale.pdf](https://www.unitus.it/public-platforms/1/cke_contents/1002/Piano%20triennale.pdf)
- Wiener, J. L. (1993). What Makes People Sacrifice Their Freedom for the Good of Their Community?. *Journal of Public Policy & Marketing*, 12(2), 244–251. <https://doi.org/10.1177%2F074391569101200209>
- Woolgar, S. (1986). On the Alleged Distinction between Discourse and Praxis. *Social Studies of Science*, 16(2), 309–317. <https://www.jstor.org/stable/285208>
- Zamegno, F., & Valenzano, N. (2018). Pratiche di comunità educanti: Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche pedagogiche*, 52(208–209), 345–364. <http://hdl.handle.net/2318/1691726>



# Ripensare l'ambiente educativo come luogo di appartenenza e di costruzione di valori

## Rethinking the educational environment as a place of belonging and building values

---

Michela Baldini

Università di Firenze – michela.baldini@unifi.it

Maria Ricciardi

Università di Salerno – maricciardi@unisa.it

Denis Francesconi

University of Vienna – denis.francesconi@univie.ac.at

Giosuè Casasola

Associazione, La Viarte Onlus – giosue.casasola@laviarteonlus.it

---

### ABSTRACT

This paper presents the permeability and contamination between non-formal, informal and formal contexts as the core of the educational ecosystem. In the “inter-field” between capabilities and education, the paper focuses on the theme of co-responsibility and agentive responsibility: in this way it is possible to build a welfare of capabilities, such as to favor the free realization of people’s potential. From this point of view, educational practices must be able to recognize the agency of informal networks and encourage collaboration between formal and informal networks, in view of the establishment of flexible and open educational ecosystems capable of co-existing with the complexity of modern societies. In this perspective, educational processes play a decisive role in transforming learning and knowledge into choices and decisions, in the dual awareness of the person as an end in itself and of the pluralism of values.

Questo paper presenta la permeabilità e la contaminazione tra contesti non formali, informali e formali come il core dell’ecosistema educativo. Nell’“intercampo” tra capacitazione e formazione, il paper pone l’attenzione sul tema della corresponsabilità e della responsabilità agentiva: in questo modo è possibile costruire un welfare delle capacitazioni, tale da favorire la libera realizzazione delle potenzialità delle persone. Da questo punto di vista le pratiche educative devono essere in grado di riconoscere l’agentività delle reti informali e favorire la collaborazione tra reti formali e informali, in vista della costituzione di ecosistemi formativi elastici e aperti in grado di co-esistere con la complessità delle società contemporanee. In questa prospettiva,

\* **Attribuzione:** Il contributo è frutto di una riflessione collettiva e condivisa. In termini formali, il paragrafo 1 è stato scritto da Michela Baldini, il paragrafo 2 da Maria Ricciardi, il paragrafo 3 da Denis Francesconi, il paragrafo 4 da Giosuè Casasola.

i processi educativi hanno un ruolo decisivo nel trasformare gli apprendimenti e i saperi in decisioni e scelte, nella duplice consapevolezza della persona come un fine in sé e del pluralismo dei valori.

#### KEYWORDS

Educational ecosystem; Generative welfare; Informal networks; Permeability of educational contexts; Choice education.  
Ecosistema educativo; Welfare generativo; Reti informali; Permeabilità dei contesti educativi; Educazione alla scelta.

### 1. Educare alla scelta: una progettualità educativa per la costruzione di valori

Al fine d'indirizzare lo sviluppo della società cercando di incanalarlo in sentieri ben precisi, occorre progettare un lungo percorso educativo che si dimostri capace di promuovere una "cultura responsabile". Il fine di questo particolare cammino è la creazione di una società che possa dirsi accogliente, inclusiva e solidale nei confronti di ogni suo membro, che promuova nel singolo una sensibilità verso i problemi propri, ma soprattutto altrui, che prepari a fornire soluzioni a questi problemi che possano risultare innovative ed alternative, che favorisca nel cittadino l'apertura nei confronti di un'attitudine alla ridefinizione di esperienze, conoscenze e valori.

La progettualità educativa, insieme a intenzionalità, deontologicità e riflessività (Milani 2013; Milani, Deluigi 2010), si propone come metacompetenza fondamentale al fine di intraprendere un percorso pedagogico ed educativo che favorisca, nei soggetti, una sorta di «coscienza delle proprie competenze e capacità di gestirle (combinarle e sceglierle)» (Wittorski 1998, p. 58). La progettualità si dimostra quindi indispensabile non solamente per indirizzare le azioni verso un obiettivo ben preciso ma, permeando ogni aspetto della pratica educativa, funge da mappa per il raggiungimento di una meta prefissata. Mostra sentieri e possibilità, aiuta a superare o ad aggirare gli ostacoli che si pongono sul cammino della pedagogia proponendo e spesso modificando le prassi educative. Un processo che, come questo, tenti di avventurarsi in terreni accidentati non può prescindere da «uno sguardo progettuale, una prospettiva di ricerca e formazione per generare responsabilità e azioni centrate su un nuovo patto educativo» (Malavasi 2020, p. 3), la ricerca, in definitiva, di un sentiero che possa dirsi alternativo, senza allontanarsi da un profondo rispetto verso i valori di mutua convivenza. Qualsiasi processo che voglia mantenere un approccio pedagogico non può fare a meno di confrontarsi con le nuove sfide che l'interpretazione di eredità culturali pone; deve dimostrarsi capace di proporre teorie e protocolli operativi che si dimostrino efficaci nei confronti delle sfide che la mutevole società moderna richiede, senza mai tradire le proprie radici e senza perdere di vista, al contempo, la necessità di ripensare gli spazi e i linguaggi educativi in vista di un futuro che, in una società sempre più veloce, si dimostra quanto mai più prossimo. La pedagogia e l'educazione non possono ignorare la mutevolezza di una società moderna la cui rapidità di evoluzione continua ad aumentare ogni giorno di più ricercando un approccio educativo sempre più fluido che sappia tenere conto dei continui spostamenti di equilibrio e della nascita di sempre nuove e maggiori fonti valoriali.

Se, come afferma Margiotta «la qualità e la reale incisività dei processi formativi si proiettano oggi in uno scenario inedito, suscitando pressanti interrogativi in chi ha a cuore un'idea di civiltà imperniata sulla ricerca del bene comune» (Malavasi 2020, p. 20), risulta essenziale riuscire ad interpretare la società moderna dimostrandosi capaci di accoglierne gli stimoli per poter restituire e promuovere nuovi modelli valoriali che, pur non tradendo l'importanza identitaria, non si frazionino eccessivamente fino a diluire e smarrire il senso del bene comune inteso non solamente come bene della singola società, ma dell'umanità tutta. La risposta a queste pressanti e difficilissime sfide può essere trovata grazie alla pedagogia, che forte della propria multidisciplinarietà e della propria capacità di farsi orizzonte educativo, riesce a proiettarsi nel futuro partendo dal presente e salvaguardando il passato, dimostrandosi una volta di più «scienza capace di anticipare il futuro, in verità e in libertà» (Margiotta 2015, p. 12).

## 2. Agency e sviluppo: libertà e responsabilità nell'esercizio del potere di definizione di sé

Nella prospettiva ispirata al paradigma della pedagogia come scienza di confine (Mannese 2021; 2019; 2018; 2016), l'attenzione ai percorsi di riflessione sul concetto di educazione e di indagine sui fenomeni concreti di qualificazione dell'apprendimento, si coniuga con lo sforzo di fondare epistemologicamente i concetti teorici tenendo conto dell'interpretazione delle pratiche educative e formative, in un'ottica di apertura verso sfere tematiche affini, riconosciute come ambiti di elezione di altre discipline. È in questo framework che si inserisce il contributo qui presentato. Esso riprende l'apporto fondamentale fornito da Margiotta (2015) in *Teoria della formazione* e da Alessandrini (2013) nel prefigurare prospettive di interconnessione tra capacità e formazione, per affrontare il tema della corresponsabilità e della responsabilità agentiva all'interno di un quadro di sintesi unitaria, in grado di individuare nei fondamenti della pedagogia la chiave interpretativa non riduttiva delle problematiche formative attuali, richiamando i campi, i paradigmi e le strutture del sapere pedagogico.

Nell'«intercampo» di queste prospettive, il tema della corresponsabilità e della responsabilità agentiva richiama la questione posta da Alessandrini (2013) circa la valenza che oggi assume il *capability approach* in ambito educativo e pedagogico, ovvero, come valorizzare il potenziale delle persone come garanzia di un *welfare* in grado di potenziare le *capabilities* dei soggetti.

La lente interpretativa della pedagogia del lavoro delineata da Alessandrini (2013) segna la chiave di volta per il superamento di una visione funzionalistica del rapporto esistente tra la persona e il lavoro. Lo sviluppo del concetto pedagogico del lavoro può snodarsi, infatti, in una dimensione dualistica: sia come promozione della dimensione educativo-formativa che connota il lavoro stesso, sia come preparazione del soggetto al sociale (inteso come Stato etico e come preparazione alla partecipazione democratica alla vita pubblica).

Nell'approccio delle capacità, il concetto di *agency* è fondamentale, in quanto evidenzia un processo finalizzato a produrre mutamento in base a valori ed obiettivi. L'agentività indica la capacità di intervento efficace rispetto alla realtà e di esercizio di un potere causale, sulla base di scelte di tipo autonomo (Sen 1985). Nel concetto di *agency* si evidenziano le due assunzioni normative su cui si basa l'intero impianto del *capability approach* di Amartya Sen: la considerazione di ciascuna persona come un fine in sé e il pluralismo di valori. L'*agency* rappresenta la facoltà di agire del singolo realizzando cambiamenti le cui acquisizioni sono giu-

dicabili in base ai suoi valori e obiettivi, che non necessariamente contemplano l'incremento del proprio *well-being* (Sen 1984, p. 204; 2000, p. 24).

Le *capabilities* sono diritti essenziali di tutti i cittadini, poteri innati che possono essere alimentati, designano "opportunità di scelta", si sostanziano nel complesso di combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di realizzare, configurano "libertà sostanziali" (Sen 2000).

Ponendo la questione del potere di definizione di sé delle persone, secondo Nussbaum (2012; 2010; 2001), si teorizza una "nuova" giustizia sociale. Il *capability approach* innova profondamente il punto di vista pedagogico rispetto ai processi di formazione/lavoro, accendendo i riflettori sui fattori strutturali in grado di favorire la libertà di realizzazione delle potenzialità delle persone. Il diritto di apprendimento è strettamente correlato al diritto di cittadinanza, in una prospettiva *long life* che, riconosciuta come principio nei documenti europei dell'inizio del decennio scorso (AlmaLaurea 2012; European Commission 2011; ILO 2012; Isfol 2012a; 2012b; OECD 2011), oggi deve acquisire concretezza nel "welfare delle capacità". Si tratta di un welfare formativo non imperniato esclusivamente sulle condizioni di occupabilità delle persone quanto piuttosto sul presidio delle opportunità di sviluppo delle potenzialità di ciascuno, entro il quale «il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla *capability* anche in un'ottica di *lifelong guidance*» (Alessandrini 2013, p. 65).

La chiave dell'idea di sviluppo come libertà risiede nella visione di una crescita economica che sia soprattutto crescita democratica, ovvero, partecipazione di tutti alle opportunità di evoluzione delle capacità offerte dalle esperienze educative e formative, per l'autodeterminazione e l'autorealizzazione dei progetti di vita di ciascuno, attraverso la coltivazione delle *capabilities* di cui si è portatori. Nell'ottica di una società giusta, la realizzazione sostanziale delle capacità è legata alla responsabilità del soggetto. Nell'ipotesi di Margiotta (2013), infatti, in un «welfare attivo e plurale» il soggetto pubblico garantisce la possibilità di agire sulla base di regole eque e solidali, che riconoscono e tutelano diritti, libertà di partecipazione democratica ed espressione del talento. Ciò vuol dire riconoscere lo specifico potenziale di apprendimento del soggetto e la capacità di coniugarlo con il merito e il talento (Margiotta 2009). Nel passaggio dall'*employability* alla *capability*, è il merito che diversifica i risultati, portando in evidenza l'eccellenza e attribuendo al contesto lavorativo la funzione di "cura dei talenti", così annullando il più possibile il peso dei condizionamenti sociali e culturali d'origine sul potenziale dei lavoratori.

Qual è, dunque, il ruolo del mondo educativo? Qual è il senso della formazione? E quali sono le modalità per perseguire gli obiettivi educativi e formativi nell'attuale panorama segnato da inedite "geografie del lavoro" (Alessandrini 2017)? La risposta a tali questioni si trova nella definizione di esperienza educativa e formativa formulata da Margiotta: «[...] relazione e direzione di senso che trasforma gli apprendimenti in talenti, l'empatia in relazione, e in forme particolari di relazione che danno forma alla relazione stessa, il comportamento in autonomia, il sapere in scelte e decisioni» (2015, 13). Si tratta di trasformare «[...] i fenomeni naturali della soggettività in apprendimenti personali e le esperienze correlate in capacità intenzionate (capacitazioni) e in potere costituente (*power agentivo*)» (Margiotta 2015, p. 14).

L'attenzione crescente alla qualità degli apprendimenti e, quindi, agli stili cognitivi, alla formazione del carattere, esprime l'esigenza formativa cruciale della contemporaneità, anticipata da Dewey (1949): formare le disposizioni degli individui rispetto all'ambiente sociale in cui vivono. Interpretare questa esigenza significa rileggere i concetti di apprendimento, competenza, orientamento nell'alveo

di un «un modello vivente di organizzazione dei processi di generazione e di personalizzazione dei saperi e delle esperienze» (Margiotta 2015, p. 255). Vuol dire superare un esasperato pragmatismo per andare oltre le strategie per il successo in termini di risultato e cogliere pienamente il senso del paradigma costruttivista di Piaget, Bruner e Vygotsky (Dario 2017).

In tale direzione va il richiamo alla “zona di sviluppo prossimale”, una “zona generativa” nella quale, secondo Ball (2009), si combinano pratiche narrative, riflessive e di apprendimento cooperativo. È attraverso queste pratiche che il soggetto sviluppa l’integrale antropologico di cui parla Margiotta (2015), in riferimento al principio dell’educabilità. La narrazione, l’autobiografia e l’intersoggettività connessa alla cooperazione diventano, dunque, strumenti di apprendimento generativo che consentono l’emersione di una conoscenza in connessione con la natura umana, insieme poietica (Maturana, Varela 1985) e prospettica (Dario 2017) e permettono al soggetto di rispondere alla sua necessità di superare il confine dell’umano di cui parla Mannese (2019) – come non luogo del pensiero, come periferia del vivere – agendo la possibilità di progettare la propria esistenza e di realizzare le proprie aspirazioni attraverso l’attività lavorativa.

Parafrasando Mannese (2019), il recupero della cura heideggerianamente intesa, come fondamento ontologico, prefigura un orizzonte esistenziale, un metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità. Rappresenta la cornice epistemologica entro la quale inscrivere processi di apprendimento e di autoformazione fondati sull’orientamento, co-costruendo modelli di eco-sistemi simbolici incarnati e culturalmente connotati e generando competenze per agire (Costa 2013), per pensare a partire dall’esperienza, per leggere i contesti, per realizzare intenzionalità (Alessandrini 2013), mobilitando i “saperi in azione” (Alessandrini 2005; 2007; Mezirow 2003; Schön 2006; Striano 2001; Wenger 2006).

### 3. Co-progettazione e co-evoluzione nella prospettiva delle reti informali

Le reti informali di apprendimento sono reti non istituzionali, non burocratiche, non ipostatizzate, che risiedono al di fuori della weberiana *gabbia d'acciaio*, sostanzialmente estranee a processi di modellazione meccanica dell’identità e ingegnerizzazione della vita collettiva così ricorrenti nell’età della tecnica. Le reti informali di apprendimento, in taluni casi, sono in grado di svolgere funzioni pedagogiche nei due sensi più comuni, ovvero la trasmissione di informazione e conoscenza da una parte, e la costruzione dell’identità dall’altra (Dallari 2000), funzioni queste che le società umane solitamente attribuiscono ai sistemi formali quali la scuola. Non serve qui scomodare Ivan Illich o Michel Foucault per comprendere che l’istituzione scolastica, ma in generale tutte le istituzioni formative moderne, rappresentano spesso il prototipo e l’epitome delle istituzioni formali in quanto incarnano la tendenza alla chiusura sistemica e organizzativa e all’irregimentazione della funzione formativa all’interno di strutture di sorveglianza e auto-sorveglianza accuratamente pianificate. Non di meno, però, esse non possono rimanere totalmente impermeabili alle perturbazioni dell’ambiente socio-ecologico a cui appartengono.

Le reti informali, invece, sfuggono alle pressioni delle forme precodificate di esistenza e comportamento, e appaiono maggiormente in grado da dare sfogo alla funzione enattiva tra creazione di senso e azione incarnata all’interno dello spazio comune della collettività (Francesconi 2021). Esse non ri-presentano la realtà, non la rispecchiano fedelmente e non la accomodano secondo logiche con-

suete e rassicuranti, bensì ne ri-creano le condizioni di esistenza ed espressione a partire dai simboli, dal linguaggio, dai riti e dalle regole sociali di aggregazione e autorappresentazione. Esse si muovono pienamente all'interno di ciò che la fenomenologia chiama *Lebenswelt*, il mondo della vita, ovvero lo sfondo prelinguistico condiviso e relazionale delle comunità umane che rende possibile ogni tipo di significazione ed espressione, da quella comune a quella scientifica (Francesconi, Tarozzi 2019; Mortari 2002). L'agentività delle reti informali consiste nel portare sulla scena pubblica, criticare e tentare di cambiare sia il senso codificato dei sistemi sociali sia i limiti e le contraddizioni di questo. È proprio nel mondo della vita fenomenologico che si succedono eventi e dinamiche non riconducibili alla settorialità prestabilita dalla logica pianificatrice, ed è proprio da lì che possono sgorgare fenomeni sociali innovativi.

Esempio recente e paradigmatico di rete informale è rappresentato dal movimento sociale denominato FridaysForFuture (FFF), uno dei fenomeni sociali più rilevanti degli ultimi decenni (Francesconi, Symeonidis, Agostini 2021). Questo movimento è dotato, tra le altre cose, di una spiccata funzione pedagogica capace di trasformare l'informazione in azione, inclusa l'azione formativa, e di portare l'urgenza di nuovi valori etici all'interno del dibattito pubblico. Questo movimento nasce all'interno di un ben specifico sistema socio-ecologico – le società occidentali – e si fa portatore di una volontà trasformativa dello stesso, di una progettualità normativa tesa ad affermare il discorso della sostenibilità sugli altri discorsi pubblici ad oggi disponibili.

I modi e le possibilità di collaborazione tra un sistema informale quale Friday-ForFuture e la sua complessa costellazione di reti sorelle da una parte, e i sistemi formali quali la scuola dall'altra, sono oggetto di studio sempre più intenso in questo periodo (Francesconi, Symeonidis, Agostini 2021; Österblom, Paasche 2021). Le scienze dell'educazione sono chiamate ad indagare con attenzione questo fenomeno. Progettare ecosistemi formativi, processi di coesistenza e coevoluzione tra reti formali ed informali, per quanto arduo, appare infatti ricco di risvolti innovativi. Certamente, vanno tenute presenti alcune qualità primarie delle reti formali e di quelle informali che qui possono solo essere accennate. I sistemi educativi formali godono di uno status giuridico e sociale ben riconosciuto e consolidato nel tempo all'interno delle comunità di appartenenza e ivi svolgono un ruolo fondamentale non facilmente sostituibile da altre forme educative, soprattutto per quanto riguarda sia l'estensione che la granularità del loro operare. Le reti informali, invece, si basano spesso su almeno tre fattori principali: identità multiple e non necessariamente convergenti tra loro; dinamica emergente e non lineare, ovvero imprevedibilità evolutiva; e l'auto organizzazione, cioè la capacità della rete di mantenere l'omeostasi a fronte di pluralità identitarie interne e di perturbazioni e pressioni ambientali esterne.

Le possibilità di reciproco riconoscimento e collaborazione tra reti formali e informali non sono nulle e meritano di essere indagate, discusse e promosse in vista della costituzione di ecosistemi formativi elastici e aperti in grado di co-esistere con la complessità delle società moderne. Senza dubbio, una delle sfide maggiori per il futuro delle scienze dell'educazione sarà quello di pensare i sistemi ecoformativi come processi co-evolutivi tra la dimensione formale e informale, quali sistemi di connessione e accoppiamento strutturale tra livelli diversi e disgiunti del mondo umano. La pedagogia contemporanea è chiamata non più e solo a pensare all'extra scuola come campo parallelo alla scuola, bensì a pensare alla loro concatenazione, interdipendenza e contaminazione. Deve cioè saper leggere e interpretare fenomeni extra scolastici, non istituzionali, illegittimi, delegittimati e persino illegali ogni qual volta essi operino coscientemente o

meno con funzione formativa e intenzionalità pedagogica sulle coscienze e le prassi sociali.

#### 4. Formazione ecosistemica

Un proverbio africano recita: “per educare un ragazzo occorre un intero villaggio” (Papa Francesco 2019). L’espressione si addice bene a definire l’immagine di un intero ecosistema che si fa carico della dimensione formativa. Definisce come, già nella saggezza popolare, appaia di fondamentale importanza che quanto di costruttivo dal punto di vista dell’educazione e della personalità di un soggetto venga agito attraverso un sistema complesso, sinergico ed armonico, fatto di persone (e di strumenti) al servizio delle persone.

Un approccio di tipo ecosistemico alla formazione comporta una ridefinizione del soggetto istituzionale che agisce in maniera formativa così come va riformulato l’oggetto stesso dell’apprendimento, con una concezione più vicina al significato etimologico della formazione stessa.

Non ci può essere un’unica istituzione alla quale viene demandato il compito formativo ma essa si concepisce attraverso un approccio sistemico comprensivo della dimensione formale, non formale ed informale (Werquin 2010); tale sistema è capace di guardare e coinvolgere in maniera connettiva più livelli della comunità: sociale, culturale, civile, economico, produttivo.

L’oggetto dell’apprendimento si distanzia dal concetto del “programma scolastico” per abbracciare una posizione pancomprensiva degli aspetti della vita e sposa il concetto di acquisizione di un curriculum (Baldacci 2010) piuttosto che di un titolo. Il curriculum permette di focalizzare l’attenzione sulle competenze, siano esse tecnico professionalizzanti oppure trasversali, necessarie a fronteggiare con adeguata efficacia i continui cambiamenti socioculturali. Anzi le seconde passano in posizione di primo piano come elemento da valorizzare e da tenere in considerazione primaria per valutare il buon esito dei processi di apprendimento: il cuore del progetto formativo diventano *soft e non cognitive skills* (CEDEFOP, 2018).

Il focus infatti non è più sui processi di insegnamento, bensì sui processi di apprendimento mettendo così al centro il soggetto che beneficia della formazione.

L’ecosistema agisce quindi a trecentosessanta gradi sulla persona facendosene carico nella sua interezza e a sua volta agisce coinvolgendo l’intera comunità attorno al problema dell’educare, del formare.

L’ecosistema è fatto soprattutto dalle persone che lo costituiscono ed è fondamentale che esse instaurino rapporti affettivi significativi, essi sono “volano educativo” che ha un effetto catalizzante per la trasmissione dei contenuti formativi determinando il successo degli adulti educanti, ad esempio quando affiancano i ragazzi “motivando gli impegni” da portare avanti, cercando di costruire con loro un progetto di vita e contestualizzando in esso gli sforzi quotidiani partendo dalle esperienze che sono attualmente importanti per i ragazzi e facendo vedere possibili sviluppi significativi per la loro vita.

L’ecosistema formativo, che connette e coinvolge i vari livelli della comunità, va a definirsi attraverso una molteplicità di strumenti e di canali di apprendimento (Ellerani 2020), i quali vengono attivati all’occorrenza nel progetto personalizzato del beneficiario in uno schema che non è prestabilito ma definito di volta in volta dai bisogni e “cucito addosso” in maniera sartoriale.

All’interno di un ecosistema il soggetto trova “respiro” attraverso la presa in

carico di un'intera comunità, sia a livello di reti informali che a livello di reti formali. Queste idealmente dovrebbero collaborare per la costruzione di un progetto personalizzato che diventi "comunitario" e massimamente partecipato anche sotto l'aspetto dell'ottimizzazione del budget di spesa.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2013). Capacitazioni e formazione: quali prospettive? *Formazione & Insegnamento*, 11,1, 53-67.
- Alessandrini, G. (2017). (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2007). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- AlmaLaurea (2012). *XIV Indagine Almalaurea sulla condizione occupazionale dei laureati*. Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA. Available from: <http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione10/volume.pdf>.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Ball, A.F. (2009). Toward a Theory of Generative Change in Culturally and Linguistically Complex Classrooms. *American Educational Research Journal*, 46, 1, 45-72.
- CEDEFOP (2018). *Skills forecast trends and challenges to 2030*. Publications Office of the European Union.
- Costa, M. (2013). Il valore generativo del lavoro nei contesti di open innovation. *Veneto Economia & Società*, 37, 77-101.
- Dallari, M. (2000). *I saperi e le identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini.
- Dario, N. (2017). Tesi di Dottorato *I dispositivi del pensiero generativo*. Available from: <http://hdl.handle.net/10579/10333>.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P. (2020). Verso una formazione ecosistemica, come logica della vita. *Formazione & Insegnamento*, 18,1, 1-5.
- European Commission (2011). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- Francesconi D. (2021). Reti enattive, sviluppo sostenibile e impegno civico. Il caso di FridaysForFuture. *Pedagogia Oggi*. 19, 2, 116-123.
- Francesconi D., Symeonidis V., & Agostini E. (2021). FridaysForFuture as an enactive network: collective agency for the transition towards sustainable development. *Frontiers in Education*. 6:636067.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). *Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective*. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (Eds.) *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 229-247), Wiesbaden: Springer VS.
- Giovinazzi, T. (2021). Generare sostenibilità ai tempi del COVID-19. Progettualità educativa, nuove generazioni. *Formazione & Insegnamento*, 19, 1, 334-342.
- ILO (2012). *Tendenze globali dell'occupazione 2012. Prevenire una crisi più profonda dell'occupazione*.
- Isfol (2012a). *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: Rubbettino Editore.
- Isfol (2012b). *XII Rapporto sulla Formazione Continua: annualità 2010-2011*.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- 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: Franco Angeli.

- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 19,1, 24-30.
- Mannese, E., Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (a cura di). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 25-70). Milano: Giuffrè.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
- Milani, L., Deluigi R. (2010). Competenze dell'educatore per una pedagogia del corpo. In L. Milani (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco* (pp. 103-122). Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2011). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing
- Österblom, H., Paasche, Ø. (2021). Earth altruism. *One Earth*, 4, 10, 1386-1397.
- Papa Francesco (2019). *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del patto educativo*. Messaggi Pontifici. Retrieved from [https://www.vatican.va/content/francesco/it/messaggi/pont-messages/2019/documents/papa-francesco\\_20190912\\_messaggio-patto-educativo.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/messaggi/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html)
- Schon, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Werquin, P. (Ed) (2010). *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OCSE.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-69.



Per una pedagogia rigenerativa del territorio  
nell'accezione di comunità partecipativa e sostenibile  
For a regenerative pedagogy of the territory  
in the sense of participatory and sustainable community

---

Vito Balzano

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

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno – mcastaldi@unisa.it

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Sassari – v.guerrini@uniss.it

Maria Grazia Proli

Università degli Studi di Firenze – mariagrazia.proli@unifi.it

Oscar Tiozzo Brasiola

Università di Padova – oscartiozzo@gmail.com

Nicolò Valenzano

Università di Torino – nicolo.valenzano@unito.it

---

#### ABSTRACT

The present article is the result of a collective work by various authors and focuses attention to the consequences in training processes and educational relationships following the Covid 19 pandemic.

All educational agencies, formal, non-formal and informal, starting with the family and the school, have been involved in a profound change involving the times, spaces and strategies of education. The various contributions, focusing on different aspects and problems, highlight the need for collaboration and the sharing of principles and objectives by all the training agencies in order to enable all citizens to exercise their citizenship in an active and constructive manner.

In this regard, the importance of Community education pacts is stressed in order to create synergy, continuity and cooperation between schools and extra-school activities based on local needs. In this situation, pedagogical research can take on a guiding and orientation role in the community in order to facilitate and promote the construction of an integrated extended educational system.

Il presente contributo, frutto di un lavoro collettaneo di vari Autori, pone l'attenzione sulle conseguenze nei processi formativi e nelle relazioni educative a seguito della pandemia da Covid 19.

\* **Attribuzione:** Il contributo è frutto di una riflessione collettiva e condivisa. In termini formali, il paragrafo 1 è stato scritto da Vito Balzano, il paragrafo 2 da Oscar Tiozzo Brasiola, il paragrafo 3, l'abstract e le conclusioni da Valentina Guerrini e Maria Grazia Proli, il paragrafo 4 da Nicolò Valenzano, il paragrafo 5 da Maria Chiara Castaldi.

Tutte le agenzie formative, formali, non formali e informali, a partire dalla famiglia e dalla scuola, sono state coinvolte in un profondo cambiamento che coinvolge i tempi, gli spazi e le strategie della formazione. I vari contributi, focalizzandosi su aspetti e problematiche diverse, evidenziano la necessità di collaborazione e di condivisione di principi e obiettivi da parte di tutte le agenzie formative per mettere in condizione tutti i cittadini e le cittadine di poter esercitare la propria cittadinanza in modo attivo e costruttivo.

A questo proposito, viene sottolineata l'importanza dei Patti educativi di comunità per creare sinergia, continuità e collaborazione tra scuola ed extra-scuola a partire dalle esigenze locali. La ricerca pedagogica può assumere, in questa situazione, un ruolo di guida e orientamento nella comunità per facilitare e promuovere la costruzione di un sistema formativo allargato integrato.

#### **KEYWORDS**

Ecosystem, Educational Networks, Community, School, Extra-School.  
Ecosistema, Reti Educative, Comunità, Scuola, Extra-Scuola.

### **1. Interdipendenza e relazione**

Non è difficile, oggi, rilevare la grande frammentazione dei campi di esperienza, la diversità dei linguaggi e dei codici simbolici, la molteplicità dei criteri di valutazione con i quali ci si accosta allo studio della realtà circostante. Di fronte a questa situazione di complessità, suscita un certo sconcerto il rilevare che spesso la ricerca di rinnovate vie di intervento ceda il posto alla chiusura e alla rinuncia a promuovere approfondite riflessioni.

I campi di analisi, ovviamente, sono diversi e molteplici ma sicuramente quello familiare rappresenta uno dei più interessanti, poiché è la prima agenzia educativa, rappresenta i primi scambi relazionali e crea le future forme di interdipendenza nel rapporto, ad esempio, con i pari, e quindi nella condivisione di spazi e tempi propri della comunità. Attualmente la famiglia, intesa come continuità, assume in sé tutte le contraddizioni della contemporaneità: l'individualizzazione dei corsi di vita, l'indebolimento dei legami, la discontinuità relazionale, la frammentazione esistenziale, la mancanza di modelli sufficientemente solidi e condivisi di riferimento. Se per la società premoderna l'isolamento era una forma di vita anomala, oggi è una condizione normale, acuita in modo esponenziale dalla situazione pandemica che da oltre un anno ha interessato le nostre vite. È lecito, quindi, chiedersi: quale valore possiamo riconoscere oggi all'istituzione familiare? Quali caratteristiche pedagogico-educative descrivono le funzioni genitoriali nella famiglia odierna? Quale peso assegnare al valore di famiglia come prima agenzia educativa? Quale intervento chiedere alla comunità locale in ordine alla promozione e alla tutela della famiglia?

Domande complesse, le cui risposte non possono esaurirsi nella nostra breve riflessione. Possiamo, però, porre le basi per una più ampia analisi futura muovendo dalle interconnessioni e dipendenze che intercorrono tra il 'luogo' famiglia e quello di 'comunità'. La relazione educativa, caratterizzandosi come qualcosa di umanamente determinato, è considerata strumento privilegiato dell'educazione poiché in grado di evidenziare positivamente le differenze che intercorrono tra i

soggetti, promuovendo la crescita intenzionale e globale del cittadino moderno all'interno della comunità. Oggi, dopo oltre un anno di pandemia da Covid-19, la persona si ritrova a fronteggiare non più soltanto le problematiche educative e sociali della società liquida, della globalizzazione, dell'iper-modernismo, ma anche le difficoltà relazionali acuite dalla diffusione del coronavirus che ha fatto riemergere numerose problematiche di natura educativa, tanto in seno al singolo cittadino quanto nelle aggregazioni familiari. Non solo un problema sanitario, quindi, ma una questione di immediato interesse educativo che abbraccia la diversità e le relazioni umane più autentiche. L'educazione, elemento essenziale nella definizione di cittadinanza, riferendosi all'uomo, non può ignorare l'analisi del pensiero e delle azioni, della teoria e delle pratiche, della società e della persona, cioè di tutto il micro e macrocosmo.

Nascono, perciò, nuove pratiche di solidarietà che si sviluppano nella comunità colpita dall'emergenza pandemica. Il senso di cittadinanza, in un contesto simile, tende a mutare trasformandosi e adattandosi ai cambiamenti socioculturali che caratterizzano l'evoluzione della collettività. L'accettazione delle trasformazioni come essenza per la ridefinizione della cittadinanza e per l'apertura, da parte delle scienze dell'educazione, a una riforma anche politica in campo sociale, rappresentano alcuni degli elementi alla base di una socialdemocrazia che mira a un Welfare declinato sui cittadini: emergenze sociali ed educative, richiesta di dignità e nuove idee di benessere volte a ridefinire lo status del cittadino moderno all'interno di una comunità, oggi caratterizzata dai cambiamenti imposti dalla diffusione del Covid-19.

## 2. Coevoluzione informale e non formale

La logica che sottende alla relazione genitore-figlio e genitore-genitore rischia di essere fondata su un'impostazione duale. Questo appare riduttivo in quanto la coevoluzione pone come presupposto proprio il superamento di questa prospettiva. La relazione è sempre frutto di interdipendenza capace di accrescere *con* e non di accrescere *per*, dimostrando come la possibilità di scambio, che va oltre la relazione stessa e si apre all'ambiente, passa dall'IO-TU all'IO-NOI-MONDO (Milan 2016). Non si tratta solo di immaginare che esista uno scambio intersoggettivo, ma di passare ad una visione capace di guardare ad una complessificazione sistemica, dove l'IO è già mondo, così come lo è il NOI, sapendo che entrambi sono in grado di modificare il mondo stesso e viceversa. Abbiamo la possibilità di immaginare una crescita generativa in chiave coevolutiva in grado di sviluppare appieno le possibilità di tutti i protagonisti coinvolti (Io-Noi-Mondo).

È pur vero che la logica in cui viviamo è fondata sul binomio dentro/fuori (Canevaro 2015) e tutto sembra ruotare attorno ad essa con il rischio, sempre più concreto, di costruire catene di significati in cui spezzare gli anelli è sempre più difficile, con l'unica conclusione che non si è liberi di scegliere i propri destini. La più grande prigione in cui siamo immersi è data dall'incapacità di poter sognare una vita fiorente, di rimanere chiusi nel welfare senza poter prendere in considerazione il well-becoming (Nussbaum & Sen 1993). Uscire dalla logica duale significa superare il modello assistenzialistico-duale e abbracciare il modello generativo-plurale centrato sulla coevoluzione formale ed informale. Riconoscere che possiamo essere facilitatori od ostacoli per l'altro è il miglior modo per poter costruire vite orientate allo sviluppo umano, dove lo scopo è quello di costruire relazioni generative in grado di pensare ad un NOI.

La possibilità di superare la suddivisione tra formale, informale e non formale

e guardare alla vita nella sua integrità ci permette di partecipare alla coevoluzione come soggetti e ambienti costruttori di un destino comune privo di barriere e capace di contaminare l'altro all'interno di un contesto condiviso secondo logiche di exatramento inedito e non previsto. Il dialogo e il confronto divengono strumenti di condivisione *evolutiva* in quanto la negoziazione di significati permette di dare forma alla plurirelazione generativa Io-Tu-Mondo.

### 3. Formazione come etica pratica agita

L'agire formativo in una dimensione di "etica pratica" (Singer 1979) attiene al perseguire il bene comune (*la res communis*), che garantisce e favorisce "il benessere e il progresso umano di tutti i cittadini" rinviando al concetto stesso di *humanitas* (Loiodice 2017, p. II). La necessità di recuperare la dimensione del "bene comune" è stata fortemente evidenziata dalle conseguenze determinate dallo stato attuale di emergenza pandemica e dalle restrizioni adottate dai Governi che hanno cambiato la vita di ogni individuo in tutto il mondo e sollecitano una riflessione sull'evoluzione degli spazi della relazione e sull'importanza di saper cogliere le interconnessioni tra esseri umani, natura e cultura in un'ottica organicistica (Gramigna 2012), per poter affrontare la crescente complessità del vivere e del convivere. Il distanziamento sociale richiesto fino dai primi segnali della diffusione del virus ha inciso in modo particolare sulle nostre relazioni sociali, incluse quelle con i familiari più stretti (Save the Children 2020), e gli effetti sono evidenti in ogni settore della vita: privato-personale, sociale, politico-economico, lavorativo e organizzativo. La scuola, prima agenzia educativa formale, è stata particolarmente coinvolta e "stravolta" in un repentino e drastico cambiamento nell'organizzazione delle attività. I tempi e gli spazi di apprendimento, di lavoro e di vita hanno perso i loro confini e questo ha implicato un nuovo invischiamento e contaminazione delle varie agenzie educative nei processi formativi degli individui.

Certamente le difficoltà sono state maggiori per le situazioni già vulnerabili e particolarmente a rischio (difficoltà economiche, condizioni abitative poco confortevoli, difficoltà ad accedere ai servizi, situazioni di povertà educativa e mancanza di competenze digitali...), in questi casi, la pandemia ha contribuito ad enfatizzare le differenze. Da questa situazione, emerge la consapevolezza che "nessuno si salva da solo" e che dal punto di vista della ricerca educativa e della progettazione del lavoro formativo, è necessario un cambiamento generale di paradigma nell'ottica di una formazione mirata alla resilienza trasformativa (Pignalberi 2020), alla sostenibilità nei confronti del pianeta ed alla convivenza armonica globale.

La scuola, *in primis*, ha dovuto trasformarsi nell'approccio comunicativo con studenti e famiglie, nelle metodologie e nelle strategie didattiche ma soprattutto ha dovuto confrontarsi ancora più frequentemente con le altre agenzie educative non formali e informali.

Proprio a partire da una nuova forma di collaborazione tra le varie istituzioni formative (formali e non) dovremmo impostare una riflessione pedagogica per promuovere un cambiamento di paradigma nella progettazione dei processi formativi.

La situazione attuale ha confermato l'emergere di un policentrismo determinato anche dalla diffusione dei nuovi media e se, apparentemente offre maggiori occasioni di crescita e di formazione per i soggetti coinvolti, nello stesso tempo implica il rischio di frammentazione e isolamento degli interventi formativi. Il compito di coloro che gestiscono i processi formativi (familiari, insegnanti, edu-

catori, orientatori) sta proprio nel rendere il policentrismo formativo un sistema integrato dove le varie agenzie collaborano tra loro per il raggiungimento di un obiettivo comune, rappresentato dal benessere emotivo-sociale e dalla crescita armonica degli adolescenti.

Quest'ultimi, in particolare, che vivono un'età di per sé particolarmente difficile sembrano essere una delle fasce di età che ha maggiormente subito le conseguenze della situazione pandemica ed è da loro che occorre ripensare il cambiamento affinché non si perdano in uno dei momenti più delicati del loro percorso di crescita. Occorre dunque ripensare agli spazi e ai tempi della loro formazione per poter garantire le occasioni di crescita e di realizzazione di sé.

La mancanza della relazione con gli altri ha messo in evidenza l'importanza della comunità e dell'appartenenza ad essa. La nozione di comunità e i costrutti ad essa collegati come l'empowerment, la partecipazione, il senso di appartenenza, la responsabilità sociale, sono stati al centro della scena nel momento di crisi emergenziale e lo sono ancora di più nell'attuale fase di ricostruzione e di trasformazione. Occorre orientare processi di cambiamento che vadano nella direzione di una maggiore consapevolezza e della costruzione di un senso di comunità fondato sulla fiducia, sulla reciprocità e sulla responsabilità sociale, e favorire "quel più ampio sapere che è la colla che tiene insieme le stelle e gli anemoni di mare, le foreste di sequoie e le commissioni e i consigli umani" (Bateson 1984, cit. in Gramigna 2012, p. 57).

McMillan e Chavis definiscono il senso di comunità come "la certezza soggettiva che i membri hanno di appartenere ed essere importanti gli uni per gli altri e per il gruppo e una fiducia condivisa nella possibilità di soddisfare i propri bisogni come conseguenza del loro essere insieme" (1986, p.8).

Il senso di comunità si nutre di affetti, legami, azioni e narrazioni che sono state interrotte o gravemente alterate dall'isolamento forzato del lockdown. La scuola, già considerata prima agenzia educativa formale, deputata al processo di apprendimento degli individui, ha l'opportunità di divenire l'elemento di cerniera, che coordina e tiene insieme i vari attori sociali coinvolti nei processi formativi e che predisponde di occasioni formative, in presenza e a distanza per avvicinare i giovani e farli parlare di sé, delle loro vite, delle loro paure, delle loro difficoltà e delle loro speranze.

Proprio a partire da momenti di condivisione, la formazione deve dare la possibilità a tutti e a tutte di poter parlare di sé, di poter ascoltare e interagire con gli altri in un clima di riconoscimento e fiducia reciproci. Da un punto di vista teorico, il riferimento è al paradigma dello sviluppo umano (Alessandrini 2019; Baldacci 2014; Ellerani 2019; Margiotta 2014; 2019) affinché lo sviluppo sia considerato in termini di espansione delle libertà sostanziali (Sen 2001) e delle capacitazioni (Nussbaum 2012) degli esseri umani. Questo significa non fare riferimento ad un significato generale e astratto di libertà ma a singole e specifiche forme di libertà concretamente realizzabili e che dipendono dal contesto sociale in cui una persona vive, delle risorse materiali, culturali e sociali che il soggetto ha a disposizione (Baldacci 2014).

Nella progettazione di ogni intervento formativo, dovrebbero quindi trovare spazio dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione del soggetto, il superamento di stereotipi e disuguaglianze sociali, l'inclusione delle diversità. Il tema dello sviluppo umano in un'ottica formativa richiama l'esigenza, da parte di chi ha responsabilità educative, di potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza (Alessandrini 2019).

Appare quindi evidente che coloro che gestiscono i processi formativi (docenti, dirigenti scolastici, educatori, mediatori culturali...) dovranno essere in

grado di utilizzare metodologie partecipative e attive che possano coinvolgere gli interlocutori in ogni fase del processo affinché possano trovarsi in un ambiente accogliente e inclusivo dove le differenze siano percepite come risorse e dove ognuno possa sentirsi libero/a di raccontarsi ed esternare le proprie esperienze e riflessioni per poter trovare nella comunità di appartenenza lo spazio per crescere e realizzare il proprio progetto di vita.

#### 4. Partecipazione e sostenibilità

Per contrastare la frammentarietà dei campi di esperienza e, in particolare, delle esperienze educative, a cui si è fatto riferimento in precedenza, è necessario un approccio ecosistemico ai fatti educativi, sia dal punto di vista delle pratiche sia per quanto riguarda l'analisi pedagogica. Un tale approccio richiede di assumere il principio della coevoluzione tra ambiti formali e non formali come cardine nella progettazione e dell'implementazione di progetti volti alla ricostruzione del legame sociale. In ambito educativo, si tratta, quindi, di consolidare la collaborazione tra i diversi settori e rinsaldare i legami tra i vari sistemi.

Infatti, solo un'ampia partecipazione delle diverse agenzie educative alla riflessione e alla progettazione di interventi intenzionalmente mirati alla crescita dei soggetti in formazione può garantire il successo dei percorsi di crescita degli individui e la sostenibilità sociale (ed economica) di tali pratiche. Sulle modalità per attuare questa strategia la riflessione pedagogica ha ampiamente riflettuto; le proposte politiche si sono succedute e stratificate nel tempo; numerose sperimentazioni sul campo hanno visto la luce. Recentemente, sulla spinta di rinnovate proposte politiche, il tema è stato posto ancora una volta sulla scena del dibattito pubblico, sollecitando nuovamente la riflessione pedagogica a confrontarsi con questa dimensione: si tratta dei Patti educativi di comunità, strumenti operativi recentemente introdotti dal Ministero dell'Istruzione, nel Piano Scuola 2020-2021 e ripresi in quello per l'anno scolastico 2021-2022. Sono uno dispositivo (normativo e pratico) pensato per dare alle comunità la possibilità di un nuovo protagonismo educativo: il presupposto, cioè, è rafforzare non solo l'alleanza tra la scuola e la famiglia, ma anche quella tra la scuola e la comunità educante (Bianchi 2020).

Questi Patti, realizzati e sottoscritti territorialmente, dovrebbero, da un lato, contribuire alla costruzione di un fattivo patto di corresponsabilità educativa con le famiglie e, dall'altro, andare oltre e in qualche modo includere i Patti educativi di corresponsabilità. Quest'ultimi sono stati introdotti dal DPR 249/1998 e messi a punto dal DPR 235/2007: benché avessero la potenzialità di divenire strumenti di aggregazione delle diverse agenzie educative presenti sul territorio, distribuendo e condividendo responsabilità formative, si sono nella pratica ridotti a "strumento normativo finalizzato a definire e a rendere trasparente compiti e doveri attribuibili ad ogni soggetto della comunità scolastica, in ragione del ruolo che ricopre" (Miur, Nota ministeriale 3214 del 22 novembre 2012).

I Patti educativi di comunità provano a porre ancora una volta al centro del dibattito socio-pedagogico la corresponsabilità educativa (Pati 2014). Il concetto di alleanza educativa (Dusi 2012) è indubbiamente un nucleo concettuale rilevante in questa proposta pedagogica, ma non esaurisce la complessità dell'impostazione e degli interventi possibili che questi Patti possono prevedere.

Da questo punto di vista la riflessione pedagogica è chiamata a uno sforzo analitico e di perlustrazione territoriale delle diverse sperimentazioni attuate. L'analisi dell'ecosistema formativo e di quello educativo, di come hanno interagito, quali modalità e livelli di collaborazione hanno attuato consente di indagare se i pro-

getti realizzati all'interno del Piano Scuola Estate hanno avuto un carattere genuinamente ecosistemico. È possibile così far emergere le motivazioni dell'eventuale arroccamento delle scuole e delle agenzie non formali che potrebbe aver determinato l'incomunicabilità e il conseguente fallimento delle sperimentazioni. Oppure si potrebbero delineare delle buone pratiche di successo di questi Patti e di una proficua con-partecipazione alla responsabilità educativa.

Nelle situazioni di stallo o attrito tra i vari soggetti territoriali, la ricerca pedagogica può ricoprire il ruolo del mediatore, di quel soggetto terzo che alle volte i processi di mediazione richiedono. In questo ruolo di mediatore l'università può garantire l'uscita dall'impasse generata dalle logiche progettuali *top-down* o da quelle *bottom-up* se prese in forma esclusiva. In altre parole, è in grado di rendere permeabili queste due logiche, integrandole, ascoltando i bisogni e gli interessi delle comunità territoriali e indirizzando nella direzione indicata dalle politiche e dalle conoscenze elaborate dalla comunità scientifica. Può ricoprire, quindi, un ruolo di guida e orientamento nelle diverse comunità territoriali che intendono costruire un sistema educativo integrato e consolidare la comunità educante.

## 5. Dal territorio alla comunità: contaminazioni pedagogiche *oltre* il confine

Ferdinand Tönnies nel suo libro *Gemeinschaft und Gesellschaft* (tr.it. *Comunità e società*) pubblicato nel 1878, delinea la differenza storico-concettuale di queste due macro-configurazioni della convivenza umana. Il primo quesito che sorge a partire dalle suddette considerazioni e dalle diverse elaborazioni teoriche che si sono andate formando nel corso del XX secolo, riguarda la possibilità di rinvenire indici di comunità all'interno di un contesto che oggi si configura prevalentemente come societario piuttosto che comunitario. Riprendendo la categorizzazione del sociologo tedesco, Giuseppe Acone, nel suo libro del 2004 *La paideia introvabile*, analizza il passaggio dalla comunità educante alla società educante, realizzatosi nel processo di secolarizzazione radicale, che ha condotto «l'Occidente ad essere sempre meno insieme di 'comunità' e sempre più 'società', nel senso del mercato, della tecnica, dell'individuo e del diritto» (Acone 2004, p. 35). L'epoca della società – specifica l'autore – nella transizione dalla modernità alla post-modernità ha sbiadito l'idea stessa di comunità, contraddistinta dalle dimensioni etica, valoriale, religiosa e dal senso di appartenenza, ed è progressivamente approdata ad un'idea di società di tipo giuridico, impersonale, contrattualista e inter-individualista (Acone 2004). Al fine di contribuire ad un rinnovato legame sociale e di promuovere la transizione dal modello di welfare state al modello di welfare society, la pedagogia in quanto scienza di confine (Mannese 2019), assume il ruolo "connettivo" di porre in relazione gli attori sociali attraverso una progettualità pedagogica che consideri la società in termini di paideia.

Una società che funzioni globalmente in senso 'funzionalmente' (non intenzionale) e formalmente (intenzionale) educante, e che sia fatta di tante 'comunità educanti', configura una *paideia*, la quale si articola nell'azione formale o informale che la società svolge sotto il profilo educativo-formativo (Acone 2005, p.102). È proprio il concetto di *paideia*, dunque, a riconnettere società e comunità e a fare della società civile, con i suoi legami anche di tipo comunitario, il terzo pilastro di un modello di ordine sociale non più dicotomico, Stato-mercato, e che non esclude, come è accaduto dalla modernità in poi, il principio di reciprocità, poggiando non su due, ma su tre pilastri: lo stato, il mercato e la comunità (Zamagni 2007, pp. 9-10). Tale dilatazione dello sguardo attuato dalla riflessione pedagogica nella sua specifica tensione oltre il *confine* disciplinare e *oltre* i confini tra

le persone, le idee, le culture, attraverso il paradigma *relazionale*, dischiude la potenzialità generativa di un pensiero capace di gettare ponti tra i diversi attori sociali, le istituzioni pubbliche, il privato sociale, le organizzazioni, la scuola, la famiglia, per poi attraversarli nella consapevolezza che «la grande forza pedagogica che l'uomo ha è quella di poter riflettere sull'*altro* come *necessario* per la sua vita e quindi nella *cura*, heideggerianamente intesa che ogni uomo deve avere nei confronti dell'altro uomo. Ecco il limite, il confine dell'umano, il limite è il rispetto dell'Altro, il pensiero dell'Altro, la responsabilità per l'Altro» (Mannese 2019, p.36). Grazie a questa specifica angolazione dello sguardo pedagogico è possibile ricollocare e ripensare l'idea stessa di comunità educante a partire dalla categoria della territorialità come luogo reale e ideale ad alta potenzialità generativa di benessere sociale e di riduzione delle disuguaglianze, tra le quali emerge la povertà educativa, come si evince dal Rapporto di Save the Children del 2020 (*L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*). Una progettualità pedagogica che si strutturi su un modello tripolare dell'ordine sociale e, dunque, che consideri la comunità come dimensione inaggirabile della stessa struttura sociale, si può e si deve estrinsecare in pratiche educative che si realizzano nel territorio e per il territorio, andando oltre la logica bipolare pubblico-privato, in prospettiva relazionale ed ecosistemica. Solo in questo modo gli enti del terzo settore, i servizi alla persona, le cooperative sociali, le società no profit, le onlus, le associazioni e i circoli culturali ecc. in quanto espressioni polimorfe e policentriche di "comunità pensanti" (Mannese 2021), possono contribuire a pieno titolo a co-costruire il bene comune, valorizzando la persona all'interno di ecosistemi formativi capacitanti (Ellerani 2020, p.129). Ed è a partire da questa ipotesi di lavoro che nel biennio 2018-2019 è stato realizzato il progetto "Centro Aggregativo ed Educativo "Forma-Azione"<sup>1</sup> sotto la responsabilità scientifica della prof.ssa Emiliana Mannese dell'Università degli Studi di Salerno, avente l'obiettivo di mettere in campo «una progettazione pedagogica territoriale su interventi volti a rafforzare la motivazione della singola persona e della collettività nell'affrontare le sfide e i problemi contingenti e contestuali ai propri spazi di vita e di formazione esistenziale e professionale [...]. Volendo favorire la sostenibilità delle attività interistituzionali (policy community), si è voluto ripensare alla cittadinanza e, per sostanziarla con i servizi espressi dagli attori pubblici e privati inclusi nel decision-making, si è voluto realizzare e consolidare un network di partners istituzionali (amministrazione pubblica e ricerca scientifica) e della società civile (privato sociale)» (Castaldi 2020, p. 415) in un'ottica agentivante e partecipativa. Il progetto citato si propone come sperimentazione sul campo, concretamente realizzata a livello territoriale, dell'efficacia della rete educativo-formativa che deriva da progettazioni pedagogiche interistituzionali e intracomunitarie, la quale dà vita ad un policentrismo culturale generativo di emancipazione sociale e antidoto possibile contro la povertà culturale, che «può insidiare l'esercizio di una cittadinanza piena e attiva» (Mannese 2019, p. 33).

1 Per approfondimenti si veda Castaldi, M.C. (2020). *Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa*, in *Formazione & Insegnamento XVIII – I – 2020*, Pensa Multimedia, pp. 411-417; 7) Castaldi, M.C. (2019). *Progettare l'educativo nei contesti territoriali: premesse e operatività*, in *Attualità Pedagogiche, Rivista dell'Università degli Studi di Salerno*, Vol. 1, n. 1, 2019, pp. 24-29.

## 6. Conclusioni

Il policentrismo formativo che caratterizza la società contemporanea, durante l'emergenza sanitaria da Covid 19, ha reso ancora più evidente e urgente la necessità di una continuità, di forme di sinergia e di collaborazione tra le istituzioni e il territorio, tra le agenzie educative formali e non formali. I vari contributi di questo paper hanno evidenziato come sia necessario partire da un approccio formativo *bottom up* che, proprio a partire dai territori e dalle comunità sappia individuare e valorizzare le risorse esistenti per costruire reti formative e considerare gli stessi spazi urbani come spazi educativi in cui gli individui possono iniziare ad esercitare forme di cittadinanza attiva.

Oggi più che mai appare particolarmente urgente la realizzazione di un patto pedagogico, di un'alleanza nel nome di un sistema formativo integrato fra scuola e agenzie educative nel territorio urbano "che assicuri uno scambio e un guadagno formativo tra il sistema pubblico di istruzione e il territorio secondo linee di complementarità e interdipendenza delle reciproche risorse educative" (Baldacci, Frabboni, Margiotta 2012, p. 50).

Il compito di coloro, che a vario titolo si occupano di processi formativi, diviene quello di facilitare la partecipazione di tutti i soggetti ad ogni fase del processo stesso, attraverso metodologie attive e partecipative che possano coinvolgere bambini, giovani, adulti e anziani.

Alla riflessione pedagogica spetta l'onore e l'onere di offrire significati di senso ai percorsi formativi e di sostenere i professionisti dell'educazione attraverso itinerari di formazione finalizzati a rispondere ai bisogni locali emergenti.

## Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola
- Acone, G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*. Salerno: Edisud
- Alessandrini, G. (2019) (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2019). Attualità del capability approach in Europa e scenari della sostenibilità. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. (pp.19-34). Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. [trad. it. 1984]. Milano: Adelphi.
- Berlin, I. (1989). *Quattro saggi sulla libertà*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Bruzzone, D. (2017). La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale. In S. Kanizsa, A.M. Mariani, *Pedagogia generale*. (pp. 147-164). Milano-Torino: Pearson.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili*. Bologna: EDB.
- Castaldi, M.C. (2020). Progettualità pedagogica, famiglia e territorio: una relazione educativa generativa. *Formazione & Insegnamento*, XVIII-I-, 2020, 411-417

- Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia, G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kaznisa S., A.M. Mariani, *Pedagogia generale*. (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson. 131-146.
- Ellerani, G. (2019). Tra “formale” e “informale”: il Capability Approach come generatore di valore. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. (pp.60-76). Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10 (2) 2020, 129-145.
- Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della conoscenza ed etica del mondo contemporaneo*. In A. Gramigna, C. Pancera, A. Pinter (a cura di). *Etica, formazione e mondializzazione* (pp.43-66). Padova: Edizioni Libreria Universitaria.
- Loiodice, I. (2017). La gravidanza educativa della locuzione “bene comune”. *MeTis*, 7(2), pp. I-IV.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In: G. Alessandrini (a cura di). *La “pedagogia” di Martha Nubssaum* (pp.39-63). Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell’insegnante. Capability Approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach* (pp. 45-55). Milano: Franco Angeli.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6 -23.
- Milan, G. (2016). L’“intercultura interna” come dimora antropologica e sfida pedagogica. *Studium Educationis*, anno XXVI – n.1.
- Miur, *Nota ministeriale 3214 del 22 novembre 2012*, Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e la corresponsabilità educativa.
- Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M., Sen, A. (a cura di) (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Pati, L. (2014). Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilità d’incontro?. In Id. (a cura di). *Pedagogia della famiglia* (pp. 353-362). Brescia: La Scuola.
- Pignalberi, C. (2020). Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n° 2, 331-352.
- Ricoeur, P. (2005). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Santelli Beccegato, L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Education.
- Save the Children (2020). *L’impatto del Coronavirus sulla povertà educativa* ([https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)).
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Singer, P. (1979). *Etica pratica*. [trad. it. 1989]. Napoli: Liguori.
- Violante L., Mannese E., Buttafuoco P. (Eds.) (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zamagni, S. (2007). *L’economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.



Educazione, pratiche artistiche e trasformazione:  
per una democrazia partecipativa.  
Una revisione narrativa relativa al biennio Covid-19 in Italia  
Education, Artistic Practices and Transformation:  
for a Participatory Democracy.  
A Narrative Review Related to the Two Years of Covid-19 in Italy

---

Sara Baroni

Libera Università di Bolzano – Sara.Baroni@education.unibz.it

Luca Bertoldi

Libera Università di Bolzano – Luca.Bertoldi@education.unibz.it

Gerardo Pistillo

Studio PAIDOS. Psicologia e Pedagogia Clinica, Lioni (AV) – geradopistillo7@gmail.com

Elisabetta Villano

Università degli Studi di Salerno – evillano@unisa.it

---

#### ABSTRACT

The need for restart actions, which has been marked by the crisis provoked by the Covid-19 pandemic, calls for a pedagogical reflection capable of finding the possible ways for a *politics of humanity* (Morin 2020) that could promote ecological transition and democracy re-generation processes aiming at an active responsible co-participation. Starting from here, this study raises the question about the use of artistic practices in educational contexts as a transformative education *medium* that can lead to the construction of a real participatory democracy. Working on a narrative review of the Italian scholarly literature written in the last two years about the topic of choice, the research group has selected a *corpus* of articles that has been read from a critical-analytical perspective. The discussion has highlighted how all art forms, as well as the cultural heritage they belong to, actively contribute to *humanizing* transformative processes in different formal and informal educational spaces.

Il bisogno di ripartenza marcato dalla crisi prodotta dalla pandemia da Covid-19 smuove la riflessione pedagogica, chiamata a individuare le vie per una *politica dell'umanità* (Morin 2020) che possa promuovere processi di transizione ecologica e di ri-generazione delle società democratiche, in un'ottica di co-partecipazione attiva e responsabile. A partire da qui, il presente studio si interroga sull'utilizzo delle pratiche artistiche nei contesti educativi come *medium* per un'educazione trasformativa propedeutica al costituirsi di una

\* **Attribuzione:** Per quanto il contributo sia frutto di un lavoro comune, può essere attribuito a Elisabetta Villano il paragrafo 1, a Gerardo Pistillo il paragrafo 2, a Luca Bertoldi il paragrafo 3, a Sara Baroni il paragrafo 5; il paragrafo 4 a tutti gli autori.

democrazia partecipativa reale. Procedendo alla revisione narrativa della letteratura scientifica italiana dell'ultimo biennio sul tema di interesse, il gruppo di ricerca ha costituito un corpus di articoli che è stato oggetto di lettura critico-analitica. Si è visto così come le diverse arti e, con esse, il patrimonio culturale concorrano attivamente al darsi di processi trasformativi *umanizzanti* in diversi spazi dell'educazione formale e informale.

#### KEYWORDS

Art, Transformation, Education, Democracy, Narrative Review.  
Arte, Trasformazione, Educazione, Democrazia, Revisione Narrativa.

## 1. Introduzione

La presente ricerca è nata dal lavoro di gruppo svolto durante il Digital Workshop *Democrazia e partecipazione sostanziale*, organizzato nell'ambito della SIREF Summer School 2021 e incentrato sulla domanda circa quali esperienze e quali processi promuovono o potrebbero promuovere, nei contesti educativi e formativi del contemporaneo, lo sviluppo sostenibile e la creazione di una società democratica autentica, basata sulla co-partecipazione attiva e responsabile. In tale contesto, senz'altro di convergenza degli interessi scientifici dei partecipanti e, al contempo, di mutuo scambio e arricchimento delle diverse prospettive euristiche, si è data una preziosa sinergia positiva *fermentativa* che ha portato alla nascita di un percorso di ricerca condiviso, articolato e complesso, di cui si raccontano qui le diverse fasi.

Chiedendosi con R. Mantegazza (2020) se *dopo il Coronavirus* «la scuola saprà cambiare» (p. 5), ovvero se saprà fare tesoro delle lezioni lasciate dalla pandemia, raccogliendone anche le sfide sospese (Morin 2020), si è discussa in gruppo la possibilità, per insegnanti ed educatori, di attivare e sostenere processi di transizione e mutamento delle dimensioni vitali individuali e collettive - tanto nella loro unicità e singolarità, tanto nella loro interrelazione in uno spazio terzo, inclusivo e democratico - a partire da una centralizzazione di quella sfera dell'umano, il *sensibile*, che agisce da lente ermeneutica e costruttiva del mondo (Rancière 2016). L'accento è stato posto, pertanto, sul potenziale educativo-trasformativo degli atti e degli oggetti estetici nella pluralità di sensi e di forme di oggi e si è individuato, così, un campo significativo di confronto nel tema specifico dell'utilizzo delle pratiche artistiche nei contesti educativi formali per un'educazione trasformativa, critico-emancipatrice, delle giovani generazioni, in un'ottica di cittadinanza consapevole e partecipativa. A partire da qui, il gruppo ha avviato una ricerca esplorativa, articolata in più passaggi metodologici *riflessivi* e *ricorsivi*, con l'obiettivo di revisionare la letteratura scientifica prodotta nell'ultimo biennio, e dunque nel contesto pandemico, sul tema di interesse e in lingua italiana. Seguendo la metodologia della revisione narrativa, il percorso di ricerca ha visto il costituirsi di un primo corpus di articoli sull'argomento, aggregati in base a criteri di selezione ed esclusione condivisi, frutto del confronto continuo e della collaborazione attiva dei ricercatori. Il presente articolo intende, pertanto, restituire il processo *emergente* e gli esiti di tale lavoro: a partire dalla definizione in sintesi del quadro teorico di riferimento, si illustreranno e motiveranno le procedure seguite, riportandone i risultati preliminari e le scelte conseguenti. Successiva-

mente, si esporranno gli studi selezionati come maggiormente rispondenti alla domanda di ricerca e si discuteranno le evidenze alla luce degli obiettivi di partenza.

## 2. Il quadro teorico di riferimento

Ben lungi dal voler approfondire le implicazioni molteplici che derivano dalle declinazioni *pedagogiche* dei concetti di “arte” e di “estetica”, si è ritenuto quanto meno opportuno, in questa sede, rimarcare l’attualità del pensiero di J. Dewey circa il nesso indissolubile sussistente tra *educazione, arte e democrazia*, costrutti giunti a costituirsi nelle opere del filosofo statunitense come il *plafond* riflessivo della sua teorizzazione pedagogica.

Nel tentativo di indagare «il nesso organico fra educazione e esperienza personale» (Dewey 1938; tr. it. p. 11), in *Experience and education* (1938) l’esponente dello strumentalismo afferma che l’educazione può dirsi *autentica* se consente ad ogni alunno di vivere *esperienze significative*, che risultino cioè *gradevoli* e che *si intreccino in maniera feconda* nel *continuum esperienziale* personale. Inoltre, nel riprendere la metafora del *gioco* come modello ideale di *co-ordinamento* individuale e di gruppo, Dewey sostiene che la stessa esperienza può dirsi educativa se, nel suscitare interesse, è in grado di favorire la *partecipazione effettiva* alla vita di comunità (Dewey 1916). Ed è nell’ambito di tale cornice teorica che si colloca la ricerca sul valore educativo dell’*arte* quale strumento la cui *fruizione* permette di aprire a *nuovi modi di percepire* (Dewey 1934) e di *apprendere*, di *pensare* e di *agire*, favorendo con ciò la *transazione* e la reciproca *tras-formazione* tra individuo e ambiente.

Nell’ottica delineata dalla pedagogia critica – in cui pure confluiscono, diversamente dialettizzate, le istanze del pragmatismo, della fenomenologia, dell’esistenzialismo, dell’ermeneutica, dello strutturalismo – è possibile cogliere il *fil rouge* che permette di tenere uniti i costrutti di *educazione, arte, democrazia* e quello di *trasformazione*. Uno dei temi che in relazione alle pratiche artistiche ritorna con forza nella letteratura pedagogica contemporanea – insieme ai concetti politici, delineati a suo tempo da M. Foucault (1994), dell’“estetica del sé”, della “soggettivazione” e della “ri-creazione del sé” – è quello di “comprensione trasformatrice”. Tema di per sé connesso all’attivazione di processi di coscientizzazione (Freire 1962), di denuncia e di ri-definizione critica – di smascheramento delle epistemologie latenti – dei dispositivi formativi in atto, e perciò di emancipazione (Boal 1974; Spadafora 2010) e di resilienza (Vaccarelli 2016).

Nell’ordine del discorso – in rapporto all’utilizzo delle pratiche artistiche come strumenti educativi – è apparso indispensabile il riferimento, nella prospettiva della *embodied cognition* (Hurley, Noë 2003; Merleau-Ponty 1946), all’*apprendimento situato*, al *learning by doing* e al *learning by interacting*. Se il fulcro dell’*apprendimento trasformativo* è rappresentato dalla possibilità di divenire «criticamente consapevoli di assunti e aspettative taciti, propri e altrui, e della loro rilevanza per realizzare un’interpretazione» (Mezirow 2000; tr. it. p. 66), a finire sotto la lente di ingrandimento sono qui, in primo luogo, la generatività intrinseca ai processi di costruzione identitaria del soggetto (Minello 2020), i processi di rimodellamento plastico del proprio modo di percepir-si e di percepire il mondo (Doidge 2015) e di espansione del proprio sistema rappresentazionale (Greenspan 1997), di riorganizzazione dei codici di comprensione e di ri-elaborazione dell’esperienza (Massa 1992) e quindi – anche – di ampliamento della propria *zona di sviluppo prossimo* e di accrescimento, attraverso lo sviluppo di nuovi schemi

di pensiero e di azione, del proprio potenziale di *agency*. L'ipotesi è che l'utilizzo – integrato e non – delle diverse forme d'arte in ambito educativo possa consentire di mettere capo a dispositivi ludico-finzionali atti a favorire – anche nell'attuale fase di emergenza pandemica – la *co-evoluzione* e la *transizione* delle parti in gioco verso un "comune sentire" e verso nuovi modelli di dialogo e di partecipazione democratica.

Una *rivoluzione pedagogica* sarà auspicabile dal momento in cui la pedagogia saprà valorizzare le pratiche artistiche quali strumenti privilegiati di comprensione empatica e, in quanto tali, di *resistenza* alla forza inerziale delle abitudini e degli stereotipi e alla fredda e cruda razionalità del mondo (Morin 2016). L'utilizzo consapevole di tali pratiche potrà così contribuire all'emergere di un *pensiero riflessivo-creativo* in grado di trasformare le avversità in occasioni «per crescere in forza, saggezza, intuito e comprensione» (Greenspan 1997; tr. it. p. 176).

### 3. Metodologia

Il gruppo ha fatto suo, fin dall'inizio, il principio metodologico della validazione intersoggettiva: si è scelto di condividere ogni momento della ricerca, lavorando in modalità sincrona e asincrona, discutendo tutti i risultati e concordando ogni passaggio. Si è adottata così la metodologia della *narrative review* per due ordini di ragioni. Innanzitutto, poiché la revisione narrativa consente di includere studi di diverso tipo (qualitativi, quantitativi, e *mixed*), essa permette un processo analitico-formale di aggregazione delle fonti creativo e flessibile, salvando al contempo sistematicità e trasparenza (Ghirotto 2020). In secondo luogo, in virtù della sua natura pluralistica e trasversale, tale metodologia, sostanziata dalla combinazione di approcci scientifici differenti, consente di portare avanti un'indagine di tipo inter- e trans-disciplinare (Efron, Ravid 2019).

Per tali caratteristiche, a fronte delle possibili strade percorribili, la revisione narrativa è apparsa la metodologia più adeguata per rispondere alla domanda di ricerca, non da ultimo perché questa, accostando i concetti di "arte", "educazione" e "trasformazione" a quelli di "partecipazione" e "democrazia", si pone come aperta a più ambiti e a più saperi.

#### La domanda di ricerca

L'individuazione dell'oggetto della ricerca è stata supportata dal modello offerto dal sistema PICO (*Population, Intervention, Comparison, Outcomes*), così come presentato da Ghirotto (2020, p.75) e riportato nella Tab. 1. insieme agli elementi d'interesse della revisione.

PICO	Elementi da considerare
Popolazione	Attori coinvolti nei processi educativi e/o formativi
Fenomeno di interesse	Pratiche artistiche e trasformazione in un'ottica di partecipazione e democrazia
Contesto	Contesti educativi e formativi
Risultati attesi	Studi prodotti sia teorici che empirici, esperienze

Tab.1. Elementi della ricerca sulla base del sistema PICO.

Le discussioni del gruppo intorno a queste voci, a valle di un processo creativo e riflessivo orientato a individuare una domanda significativa, percorribile, chiara e inedita, hanno trovato convergenza nella seguente formulazione: *possono le pratiche artistiche essere agite come strumenti di trasformazione e, in quanto tali, di educazione alla partecipazione e alla cittadinanza attiva e responsabile?*

### Criteria di ricerca

Si è successivamente scelto di circoscrivere la ricerca agli studi prodotti nell'ultimo biennio 2020-2021 in modo da aprire una finestra analitica sul tema di interesse in relazione alla situazione pandemica.

Individuati tre motori di ricerca, *Google Scholar*, *Eric* e *ProQuest*, una prima esplorazione ha rilevato l'assenza di revisioni di letteratura in lingua italiana sull'argomento.

A partire dalla domanda di ricerca, sono state estrapolate le parole-chiave e queste a loro volta sono state associate a delle variabili: "pratiche artistiche", "trasformazione", "educazione", "partecipazione", "scuola", "Covid-19" e "democrazia". Le combinazioni di questi termini sono state inizialmente testate sui motori di ricerca in differenti stringhe. Poiché *Eric* e *ProQuest* non offrivano risultati in lingua italiana, si è optato per l'utilizzo esclusivo di *Google Scholar*. A seguito di differenti prove su quest'ultimo, sono state scelte le tre stringhe che riportavano un numero di risultati rilevante sia quantitativamente che qualitativamente (Tab. 2).

	Stringa	Numero dei risultati
1	"pratica artistica" AND trasformazione AND partecipazione AND democrazia AND scuola AND Covid-19	10
2	"pratiche artistiche" AND trasformazione AND partecipazione AND democrazia AND scuola	84
3	arte AND trasformazione AND educazione AND Covid-19	1200

Tab.2. Risultati della ricerca su Google Scholar.

La prima stringa, formulata con l'obiettivo di restringere la ricerca a fonti contenenti tutte le parole chiave e con uno specifico focus sul contesto scuola, ha riportato 10 risultati. Al fine di verificare se l'argomento di interesse fosse stato trattato nel biennio 2020-2021 senza riferimento esplicito alla situazione pandemica, la seconda stringa è stata formulata eliminando la parola-chiave "Covid-19". La terza stringa, elaborata a seguito di un ulteriore processo dialogico teso ad ampliare il focus della ricerca, ha incluso anche i contesti non scolastici.

### Criteria di selezione

Nel caso della terza stringa si è deciso di revisionare le fonti riportate nelle prime quindici pagine del motore di ricerca (e dunque 150 risultati) in considerazione del fatto che l'algoritmo di *Google Scholar* riporta per prime le fonti più pertinenti e rilevanti applicando criteri quali: ricorrenza nel testo delle parole ricercate, key-

*words* implicite indicate dal programmatore, somiglianza del dominio ai termini della stringa di ricerca, numero di visite e di reindirizzamenti (Miller, Pellen 2009).

I tre insiemi di risultati, rispettivamente 10, 84 e 150 sono stati sottoposti a successivi processi di selezione.

Come criterio di inclusione generale, per ogni stringa, si è scelto di mantenere tutti gli studi aventi le parole-chiave nel titolo, nell'antepagina e nel nome della pubblicazione. Nella fattispecie, si è deciso di selezionare gli articoli pubblicati su rivista e di escludere i documenti non reperibili online e quelli che riportavano nel testo esclusivamente la locuzione "stato dell'arte". Seguendo tali criteri, dal primo insieme di risultati è stata selezionata una sola fonte pertinente, dal secondo 8 fonti, dal terzo 34. Tali documenti sono stati sottoposti poi a ulteriori processi di selezione, svoltisi in modalità sincrona e asincrona, avendo cura di includere esclusivamente i contributi pertinenti al fenomeno indagato: si è ottenuto così un insieme di 20 articoli.

### *Criteri e procedure di analisi*

Gli articoli selezionati sono stati divisi equamente tra gli autori per una lettura critico-analitica volta ad individuare le risposdenze rispetto al fenomeno di interesse. A tale scopo, è stata predisposta una griglia di analisi per esplicitare per ogni pubblicazione le risposte ai seguenti interrogativi:

1. A quale concetti di arte si fa riferimento?
2. Quali pratiche artistiche sono considerate?
3. Quale idea di trasformazione si incontra nel testo?
4. Si attribuisce all'arte un potenziale trasformativo?
5. Si fa riferimento all'educazione?
6. A quali contesti si fa riferimento?
7. Quali sono i soggetti coinvolti?
8. A quale idea di partecipazione si fa riferimento?
9. In che termini ci si riferisce alla cittadinanza e/o alla democrazia?

**Tab. 3. Domande della griglia di analisi.**

L'utilizzo della griglia ha poi consentito di delineare un quadro sinottico degli studi analizzati, di mapparne i nodi concettuali e di coglierne, relativamente ai temi di interesse, le intersezioni, per poi effettuare, alla luce di quanto rilevato, l'analisi descrittivo-narrativa (par. 4).

Questa procedura ha portato all'esclusione di 6 fonti che si sono rivelate non pertinenti e, pertanto, ad una riduzione ulteriore del *database* a 14 articoli (Tab. 4), pubblicati in 9 differenti riviste scientifiche, di cui 6 del 2020 e 8 nel 2021.

N.	Autore	Titolo	Anno	Rivista
1	Baldriga, I.	La didattica della storia dell'arte e le sfide della complessità: paesaggi educativi, questioni di metodo, nuovi approcci	2021	Il Capitale Culturale
2	Barni, G.	La cultura messa a nudo dalla crisi Covid-19. Fragilità, potenzialità e riforme strutturali	2020	Il Capitale Culturale
3	Bianchi, L.; Quagliata, A.	Ripensare la pratica educativa e la didattica online al tempo del Covid: trasformazioni e attesi imprevisi in un corso universitario	2020	Qtimes
4	Clini, P.; Quattrini, R.	Umanesimo Digitale e Bene Comune? Linee guida e riflessioni per una salvezza possibile	2020	Il Capitale Culturale
5	Ercolano, M.	Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto	2021	Formazione & Insegnamento
6	Ercolano, M.; Forni, D.; Pistillo, G.	Escursionismo pedagogico: setting formativi innovativi e nuove professionalità	2021	Formazione & Insegnamento
7	Manera, L.	L'innovazione digitale tra didattica museale e didattica scolastica. Un'esperienza di riprogettazione a distanza di un percorso espositivo in risposta alla pandemia provocata dal Covid-19	2020	Ricerche di S/Confine
8	Molina, A.; Michilli, M.; Gaudiello, I.	La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. Dalla Didattica a Distanza alle sfide dell'Educazione personalizzata e dell'Innovazione sistemica	2021	L'integrazione scolastica e sociale
9	Moliterni, P.	Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità	2020	Nuova Secondaria Ricerca
10	Olivieri, D.; Cardinali, C.	Il cammino di trasformazione verso una nuova "normalità" ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza	2021	Formazione & Insegnamento
11	Russo, N.	(Ri) formare docenti e studenti tramite la pratica del dibattito	2021	Formazione & Insegnamento
12	Serrazanetti, F.	Cento modi di giocare con lo spazio. Le architetture educative di Giancarlo Mazzanti	2021	FAMagazine
13	Sirignano, F. M.	Pedagogia delle emergenze educative e lifelong learning nel contesto della crisi globale. Il modello dell'Alta formazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa	2020	Annali
14	Tomassoni, R.; Santangelo, N.	La funzione strumentale della "realtà aumentata" nei processi di rappresentazione, trasmissione e costruzione della conoscenza	2021	MeTis. Mondi educativi

Tab. 4. Database degli articoli selezionati.

#### 4. Analisi dei risultati

Ad una prima lettura generale del *database*, si è rilevata da subito una ricca diversificazione della popolazione e dei contesti rispetto a quelli che ci si proponeva di individuare (Tab.1), nonché una preponderanza di contributi teorici. Per quanto riguarda la popolazione, dagli scritti è emerso il riferimento ad una varietà di soggetti, perlopiù operanti in ambito educativo/formativo, ma anche, più diffusamente, in quello culturale, professionale e politico-istituzionale. Si è inoltre rilevata una eterogeneità di contesti messi in relazione tra loro, *intercampi* (Chiocchi 2015) generati dalla connessione e ibridazione di spazi educativi formali e non-formali: scuola e museo, università e spazio pubblico, ambienti digitali e di realtà aumentata. Per quanto riguarda le tipologie di studi, solo in un caso si è individuata una ricerca empirica quali-quantitativa (Bianchi, Quagliata 2020), mentre negli altri contributi, tutti di tipo teorico, si accenna o si descrivono esempi di esperienze e/o progetti realizzati nei diversi ambiti di analisi.

La messa a fuoco del fenomeno di interesse è risultata più complessa, poiché le argomentazioni principali degli studi selezionati non riguardano direttamente l'oggetto del presente articolo "pratiche artistiche e trasformazione in un'ottica di partecipazione e democrazia" (Tab.1), bensì tematiche affini, comunque di taglio pedagogico, quali la valorizzazione del patrimonio culturale, l'implementazione delle tecnologie digitali, il museo come luogo educativo, esperienze di ri-progettazione a distanza, setting formativi innovativi, buone pratiche ed esperienze in ambito di umanesimo digitale. Per provare a dare risposta all'interrogativo di ricerca ci si è dunque focalizzati sui principali concetti-chiave di "trasformazione" ed "educazione" a partire dalla natura aperta, complessa e relazionale dell'arte, vista, al di là delle differenti declinazioni<sup>1</sup>, come «un'attività che consiste nel produrre rapporti col mondo attraverso segni, forme, gesti od oggetti» (Serrazanetti 2021, p. 141).

Come argomentato da Moliterni (2020), i processi di trasformazione appaiono ontologicamente connessi all'educazione intesa come «divenire personale continuo frutto dell'incontro e dell'interazione con l'altro da sé (persone, realtà), all'interno di contesti socializzanti, educativi e formativi, in un percorso che dura per tutta la vita» (p. 286). Su questa visione di trasformazione come processo incentrato sull'uomo, convergono esplicitamente alcuni scritti (Ercolano 2021; Ercolano, Forni, Pistillo 2021; Molina, Michilli, Gaudiello 2021; Russo 2021). A ben vedere, però, essa è presente, seppure in maniera implicita, in tutti gli altri articoli. Infatti, anche laddove il concetto di trasformazione assume il senso di un cambiamento storico-sociale (Sirignano 2020), digitale (Moliterni 2020; Tomassoni, Santangelo 2021), dei setting formativi (Ercolano et al. 2021; Serrazanetti 2021), se ne considerano comunque le implicazioni individuali pedagogiche.

In maniera specifica, la funzione educativo-trasformativa attribuita all'arte risulta particolarmente rilevante nel contributo di Ercolano (2021), in cui, in un'ottica costruttivista, si riflette sul museo come spazio laboratoriale e partecipativo, luogo privilegiato per l'educazione al patrimonio e per la formazione del sé. Emblematico risulta a tal proposito il passo seguente:

«l'educazione al patrimonio si configura come pratica trasformativa [...] e dialogica [...]. A partire dall'opera d'arte, il processo formativo si incentra sulla mobilità cognitiva, sul decentramento culturale, sulla problematizzazione del proprio punto di vista e sul riconoscimento delle identità molteplici di cui ciascuno è portatore» (p. 248).

In linea con questa visione, Barni (2020) sostiene come la cultura in senso ampio rivesta un ruolo chiave a livello collettivo e sociale, in quanto in grado di produrre un «miglioramento della qualità della vita» (p. 455) per tutti i cittadini:

«La sfida più importante è quindi intangibile e culturale: per l'attivazione del *soft power* della cultura occorre riconoscere e praticare il ruolo sociale, educativo, trasformativo del patrimonio culturale, fattore di sviluppo endogeno sostenibile, nella misura in cui è reso disponibile alla pluralità degli attori, singoli e collettivi, di un territorio, in uno sforzo cooperativo e responsabile

1 Dall'analisi degli articoli emergono principalmente due macro-concezioni dell'arte. Una come tecnica: architettura (Serrazanetti 2021), pittura (Ercolano 2021); dibattito (Russo 2021); storytelling digitale (Bianchi, Quagliata 2020); costruzione di ambienti virtuali (Clini, Quattrini 2020); fumetto (Ercolano et al. 2021); teatro (Sirignano 2020; Moliterni 2020). Un'altra come patrimonio museale (Manera 2020; Moliterni 2020) ovvero come parte integrante del patrimonio culturale di un dato territorio (Barni 2020; Clini, Quattrini 2020; Ercolano et al. 2021; Manera 2020; Moliterni 2020).

per co-progettare strategie integrate territoriali, ed è fruito dai pubblici in modo consapevole, capacitante e partecipato» (p. 455).

Si comprende così come l'arte, e più in generale il patrimonio culturale, possa essere leva sia di emancipazione individuale, sia di partecipazione e indirizzamento verso una cittadinanza consapevole.

In quest'ottica, ne consegue che «la sfida che ogni docente dovrebbe accettare è quella di guidare i propri studenti nel loro percorso di crescita e realizzazione personale, fino alla loro trasformazione in cittadini attivi nelle cui mani è posto il mondo futuro» (Russo 2021, p. 155). In tal senso è d'interesse, peraltro, il ruolo attribuito alla storia dell'arte nell'educazione al patrimonio, come disciplina propedeutica alla «costituzione di una memoria figurativa individuale che è funzionale alla conquista di autonomia e responsabilità del discente» (Baldriga 2021, p. 77). Di fatto si può rilevare come tutte le *humanities*, a supporto delle materie tecnico-scientifiche, rappresentino un'opportunità reale nella «formazione di soggetti critici capaci di mettere in dubbio l'attuale mito della crescita per farsi attivi costruttori di una società più democratica e inclusiva e, quindi, più pedagogica» (Sirignano 2020, p. 482).

Per altro verso, è da osservare come il *lockdown* e le chiusure provocate dalla pandemia da Covid-19 abbiano determinato una «condizione di totale fragilità della cultura e, in particolare, del nostro patrimonio artistico e storico tangibile e intangibile» (Clini, Quattrini 2021, p. 158), ponendo un freno al dispiegarsi delle relazioni di cui si nutrono processi complessi come l'educazione all'arte e l'educazione con - e attraverso - l'arte. Tuttavia, in linea con una visione della crisi pandemica non solo come battuta d'arresto, ma come opportunità e sfida (Moliterni 2020), questa stessa fragilità ha agito da motore per l'innovazione in settori specifici (Russo 2021; Tomassoni, Santangelo 2021) e ha posto le basi per una (ri)scoperta di modalità, nuove o poco esplorate, di entrare in contatto (Ercolano et al. 2021). La ri-organizzazione sistemica di ambienti e contesti ha favorito la ricerca di soluzioni rapide e alternative ai problemi emergenti e l'individuazione di nuove strategie creative per appianare le criticità derivanti da una condizione apparente di "nuova normalità" (Olivieri, Cardinali 2021), in cui le tecnologie digitali hanno giocato – e ancora giocano – un ruolo strumentale chiave in tutte le dimensioni della quotidianità e perciò – anche – dell'educativo.

In riferimento a tale scenario, numerosi autori (Bianchi, Quagliata 2020; Manera 2020; Clini, Quattrini 2021; Molina, et al. 2021; Tomassoni, Santangelo 2021) hanno posto l'accento sull'importanza rivestita dal digitale in termini di trasformazione delle modalità operative e relazionali in ogni ambito di vita: si è potuto rispondere così, almeno in parte, con resilienza al diffuso senso di smarrimento e isolamento, continuando a garantire, seppure in forme diverse ed inedite, attività tradizionalmente fondate sulla presenza, come la didattica e la fruizione del patrimonio culturale, messe peraltro in connessione proprio nel e mediante il virtuale (Baldriga 2021; Manera 2020; Molina, et al. 2021; Moliterni 2020). In tal guisa, le stesse tecnologie - concepite «nella prospettiva della valorizzazione del Pianeta e non del suo sfruttamento» (Moliterni 2020, p. 284) - possono configurarsi come degli strumenti, sempre utili, non solo di partecipazione e condivisione di esperienze artistiche e culturali, ma anche di innovazione delle arti (Barni 2020). Ritorna così in auge l'idea di τέχνη al servizio dell'uomo e della sua umanizzazione (Barni 2020; Moliterni 2020), strumento di trasformazione da porre, in vista della costruzione di una democrazia autentica, al servizio di una maggiore inclusività ed equità.

## 5. Conclusioni

La revisione narrativa proposta ha permesso di evidenziare come nel contesto italiano, relativamente al biennio considerato, il potenziale educativo-trasformativo dell'arte – declinato in ottica di partecipazione e democrazia – non fosse ancora stato oggetto di ricerca nei termini proposti.

A tal proposito, seppure ci si attendesse di individuare un maggior numero di articoli focalizzati sul tema di interesse in senso stretto, è stato possibile identificare un *corpus* costituito da 14 pubblicazioni, consentendo di effettuare un'analisi critico-riflessiva in grado di valorizzare la grande eterogeneità delle prospettive in esse contenute. Questo ha permesso di allargare il quadro concettuale di riferimento, introducendo tematiche quali il ruolo del digitale per la valorizzazione del patrimonio, oppure contesti e soggetti altri rispetto a quelli che ci si attendeva di rilevare, lasciando intravedere possibili ulteriori approfondimenti.

La discussione dei dati ha portato dunque a rispondere in modo affermativo all'interrogativo di ricerca, dimostrando come l'arte (intesa nelle sue molteplici accezioni) e l'educazione siano portatrici di un forte e intrinseco potenziale trasformativo, che può esprimersi e realizzarsi appieno nella loro *sinergia*, dunque nella loro azione congiunta volta a creare contesti e strumenti educativi in grado di modificare le prospettive individuali e collettive grazie alle *esperienze* che i soggetti ne fanno (Dewey 1934). Queste ultime, se orientate ad accompagnare chi apprende verso la conoscenza e la relazione con l'arte, con sé stessi e con gli altri si rivelano insostituibili mezzi per promuovere la partecipazione e la cittadinanza (Baldriga 2020; Ercolano 2021).

Rimettere al centro l'arte e la cultura, sfruttarne appieno il potenziale trasformativo, per chi si occupa di educazione significa dunque imparare ad abitare gli intercampi quali spazi generativi poiché ibridi (Chiocchi 2015), come può essere quello della scuola-museo; considerare le possibilità educative e formative – ovvero trasformative (Mezirow 2000) – sia della fruizione del patrimonio culturale che delle pratiche artistiche; sfruttare appieno le possibilità offerte dal digitale; intersecare le differenti discipline; coltivare, attraverso le esperienze con l'arte, capacità di decentramento e di empatia, senso critico, creatività e partecipazione, essenziali per rafforzare la resilienza individuale e collettiva e fronteggiare così le sfide del presente e del futuro.

Nel concreto, il compito dell'insegnante-educatore di formare cittadini responsabili si esplica in un processo che necessariamente coinvolge la cultura, dunque anche il patrimonio culturale e le diverse arti, per portare a compimento quel processo trasformativo umanizzante che è al centro della riflessione pedagogica (Morin 2020). In altri termini, si ritiene che quest'ultima si debba orientare verso un modello formativo integrato (Sirignano, 2020), che coinvolga e recuperi le facoltà di pensiero e di immaginazione dell'uomo e che sia in grado di sostenere processi di insegnamento-apprendimento orientati e costruiti «attorno all'idea di liberazione dall'oppressione di schemi di pensiero (sotto forma di pratiche educative) che limitano l'espressione dei talenti e la creatività umana, che da soli possono portarci a una pratica trasformativa in tempi di crisi» (Olivieri, Cardinali 2021, p. 309). Il portato di tali riflessioni assume oggi ancora più valore, mentre assistiamo attoniti ai terribili eventi bellici, che richiedono di interrogarsi su come poter individuare *itinerari e mezzi inediti di tras-formazione* per «tutti i membri della famiglia umana (ONU 1948).

## Riferimenti bibliografici

- Baldriga, I. (2021). La didattica della storia dell'arte e le sfide della complessità: paesaggi educativi, questioni di metodo, nuovi approcci. *Il Capitale Culturale*, 24, 69-83.
- Barni, G. (2020). La cultura messa a nudo dalla crisi Covid-19. Fragilità, potenzialità e riforme strutturali. *Il Capitale Culturale*, 11, 447-461.
- Bianchi, L., & Quagliata, A. (2020). Ripensare la pratica educativa e la didattica online al tempo del Covid: trasformazioni e attesi impreveduti in un corso universitario. *QTimes*, XII, 3, 163-184.
- Boal, A. (1974). *Il poliziotto e la maschera*. Tr. it. Molfetta: La Meridiana 1994.
- Chiocchi, A. (2015). *L'intercambio. Archetipi, simbolica e semantica*. Avellino: Ass. Cult. Relazioni.
- Clini, P., & Quattrini, R. (2020). Umanesimo Digitale e Bene Comune? Linee guida e riflessioni per una salvezza possibile. *Il Capitale Culturale*, 11, 157-175.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Tr. it. Firenze: La Nuova Italia 1961.
- Dewey, J. (1934). *Arte come esperienza*. Tr. it. Milano: Aesthetica 2020.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2014.
- Doidge, N. (2015). *Le guarigioni del cervello. Le nuove strade della neuroplasticità: terapie rivoluzionarie che curano il nostro cervello*. Tr. it. Milano: Ponte alle Grazie.
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2019). *Writing the Literature Review. A practical guide*. New York-London: Guilford Press.
- Ercolano, M. (2021). Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto. *Formazione&Insegnamento*, XIX, 2, 246-254.
- Ercolano, M., Forni, D., & Pistillo, G. (2021). Escursionismo pedagogico: setting formativi innovativi e nuove professionalità. *Formazione&Insegnamento*, XIX, 1, 406-416.
- Foucault, M. (1994). *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste, 3. 1978-1985. Estetica dell'esistenza, etica, politica*. 3 voll. Tr. it. Milano: Feltrinelli 1998.
- Freire, P. (1962). *Pedagogia degli oppressi*. Tr. it. Torino: Ega 2002.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Greenspan, S. I. (1997). *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*. Tr. it. Milano: Mondadori.
- Hurley, S., & Noë, A. (2003). Neural plasticity and consciousness. *Biology and Philosophy*, 18, 131-168.
- Manera, L. (2020). L'innovazione digitale tra didattica museale e didattica scolastica. Un'esperienza di riprogettazione a distanza di un percorso espositivo in risposta alla pandemia provocata dal Covid-19. *Ricerche di S/Confine*, X, 1, 52-64.
- Mantegazza, R. (2020). *La scuola dopo il Coronavirus*. Roma: Castelvecchi.
- Massa, R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco-Angeli.
- Merleau-Ponty, M. (1946). *Il primato della percezione e le sue conseguenze filosofiche*. Tr. it. Milano: Medusa 2004.
- Mezirow, J. (2000). Apprendere a pensare come un adulto. In *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2016.
- Miller, W., & Pellen, R. (2009). *Google Scholar and More. New Google Applications and Tools for Libraries and Library Users*. New York: Routledge.
- Minello, R. (2020). Identità, Generatività e Trasformazioni sociali. *Formazione&Insegnamento*, XVIII, 1, 8-10.
- Molina, A., Michilli, M., & Gaudiello, I. (2021). La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. Dalla Didattica a Distanza alle sfide dell'Educazione personalizzata e dell'Innovazione sistemica. *L'integrazione scolastica e sociale*, XX, 1, 47-80.
- Moliterni, P. (2020). Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVIII, 2, 281-303.
- Morin, E. (2016). *Sull'Estetica*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2019.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Olivieri, D., & Cardinali, C. (2021). Il cammino di trasformazione verso una nuova "normalità"

- ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza. *Formazione&Insegnamento*, XIX, 1, 296-315.
- ONU (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved March 17, 2022, from [www.senate.it](http://www.senate.it).
- Rancière, J. (2016). *La partizione del sensibile. Estetica e politica*. Roma: DeriveApprodi.
- Russo, N. (2021). (Ri) formare docenti e studenti tramite la pratica del dibattito. *Formazione&Insegnamento*. XIX, 2, 150-156.
- Serrazanetti, F. (2021). Cento modi di giocare con lo spazio. Le architetture educative di Giancarlo Mazzanti. *FAMagazine*, 52, 141-149.
- Sirignano, E. (2020). Pedagogia delle emergenze educative e lifelong learning nel contesto della crisi globale. Il modello dell'Alta formazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. *Annali*, 471-486.
- Spadafora, G. (Ed.) (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Roma: Carocci.
- Tomassoni, R., & Santangelo, N. (2021). La funzione strumentale della "realtà aumentata" nei processi di rappresentazione, trasmissione e costruzione della conoscenza. *MeTis. Mondi educativi*, 11 (1), 52-70.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.



Pedagogia della cura tra sostenibilità  
e giustizia sociale  
Pedagogy of care between sustainability  
and social justice

---

Fabrizia Abbate

Università degli Studi del Molise – fabrizia.abbate@unimol.it

Caterina Braga

Università Cattolica del Sacro Cuore – Caterina.Braga@unicatt.it

Martina Brazzolotto

I.C. Campodarsego, PD – martinabrazzolotto@gmail.com

Alessio Fabiano

Università degli Studi della Basilicata – alessio.fabiano@gmail.com

Dalila Forni

Università degli Studi di Firenze – dalila.forni@unifi.it

Francesca Franceschelli

Università degli Studi di Foggia – francesca.franceschelli@unifg.it

---

**ABSTRACT**

Social justice comes also from care. The pedagogical lens gives us the opportunity to reflect on the deep meaning of care as: negotiation of needs (Lopez, 2017); development of the potential of others; gratuitousness and respect (Mortari, 2017). To this effect, the reflection on care extends from the subject as propagator of care, to the subject as recipient of care. In a particular way, we believe that it is possible to contribute to social justice through values supporting and protecting the environment, involving men and women, through forms of recognition and enhancement of talents, including all age groups (even the elderly, of course) and, last but not least, through the most advanced forms of technology and artificial intelligence.

La giustizia sociale deriva anche dalla cura che ognuno di noi condivide con gli altri. La lente pedagogica ci permette di riflettere sul significato profondo della cura come: negoziazione dei bisogni (Lopez, 2017); sviluppo delle potenzialità dell'altro; gratuità e rispetto verso l'altro (Mortari, 2017). In questo senso, la riflessione sulla cura si estende dal soggetto come propagatore di cura, al soggetto come destinatario di cure. In modo particolare, riteniamo che sia possibile contribuire alla giustizia sociale grazie a dei valori che supportino la tutela dell'ambiente, coinvolgendo uomini e donne, attraverso forme di riconoscimento e valorizzazione delle potenzialità e dei talenti di ciascuno, includendo tutte le fasce d'età (anche gli anziani), mediante le più avanzate forme di tecnologia e intelligenza artificiale.

\* **Attribuzione:** Il contributo è frutto di una riflessione condivisa. In termini formali, il paragrafo 1 è stato scritto da Caterina Braga e Dalila Forni, il 2 da Martina Brazzolotto, il 3 da Francesca Franceschelli e Alessio Fabiano. L'introduzione e la conclusione sono state curate da Fabrizia Abbate.

## KEYWORDS

Care, Social Justice, Sustainability.  
Cura, Giustizia Sociale, Sostenibilità.

## Introduzione

Una parte importante della giustizia sociale dipende dal modo con cui ci vediamo e ci parliamo l'uno all'altro. Definire il ruolo delle politiche pubbliche come politiche «abilitanti» è stato un passo in avanti nella comprensione di come gestire una giustizia di base: che si parli della sfera dei diritti sociali come abilitanti quelli civili e politici, e quindi pensiamo all'istruzione, al reddito, all'abitazione, alla garanzia di cure mediche, o che si parli di «capacità combinate» come fa Martha Nussbaum nel suo *Capability Approach*, il punto è che l'appartenenza di ciascun individuo ad una determinata situazione è ciò che ogni frontiera della giustizia deve comprendere.

In questo senso, la giustizia sociale si fa cura, presa in carico delle esigenze: ma per poterlo fare ha bisogno di capire sia quali siano quelle esigenze, sia chi siano gli individui da cui vengono mosse. Ha bisogno, cioè, della formazione. «Le istituzioni che promuovono le basi sociali dell'immaginazione – scuole dotate di sensibilità umana, sostegno pubblico per le arti – dovrebbero trovare posto nell'elenco, come istituzioni complementari destinate a incoraggiare il rispetto di sé» (Nussbaum, 2002).

Le tre dimensioni di questo contributo vogliono farsi carico proprio delle sfide che le situazioni concrete pongono all'ideale della giustizia sociale e del rispetto: la cura dell'ambiente, dei luoghi della natura e del nostro vivere in un ecosistema che ci precede e che richiede la responsabilità delle nostre azioni per durare e resistere nel tempo; la cura delle identità «speciali» di bambini e persone che hanno talenti, inclinazioni e disposizioni da esprimere arricchendo la comunità; la cura di quel segmento prezioso delle nostre esistenze rappresentato dalla vecchiaia, che può essere gestita come un peso da escludere oppure come un'esperienza dell'umano da mantenere integrata nella società, avvalendoci anche dei servizi e dei supporti che i progressi della tecnologia mettono a disposizione.

### 1. Una nuova giustizia sociale tra sostenibilità, ecologia e diversità di genere

Le crisi che incombono sul nostro tempo e le nuove complessità a livello sociale, economico ed ambientale aumentano l'incertezza ed esigono segnali di attenzione alla centralità delle persone. Sono numerose le emergenze quotidiane a cui la nostra società è chiamata a rispondere, «legate alla tutela e al rispetto dei diritti dei soggetti, delle comunità e delle culture, alle problematichità che spesso accompagnano tanti modelli di sviluppo dei territori» (Tomarchio & Ulivieri, 2015) di cui la pedagogia deve farsi carico. È il tempo delle sfide perché è in gioco la possibilità di contribuire a edificare un futuro orientato a promuovere la pace e la giustizia sociale, per rinsaldare il legame con gli altri e con la terra (Vischi, 2020).

«L'ambiente umano e l'ambiente naturale si degradano insieme» (Francesco, 2015, n. 48) e come afferma Papa Francesco «Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale.

Le direttrici per la soluzione richiedono un approccio integrale per combattere la povertà, per restituire la dignità agli esclusi e nello stesso tempo per prendersi cura della natura» (Francesco, 2015, n. 139).

La scelta in gioco oggi è tra la cura e lo scarto nella quale al materialismo, che riduce tutto a oggetto, anche le persone, in una ferrea logica del consumismo, si contrappone la relazione e il riconoscimento (Bignami, 2021). È necessario rivedere i tradizionali parametri che governano il rapporto tra uomo e mondo, bisogna che la logica della manipolazione e dello sfruttamento lasci lo spazio ad una nuova razionalità aperta al cambiamento, che riscopra il valore delle persone e della relazione con il mondo, producendo comportamenti responsabili.

In quest'ottica Lopez (2017) riprendendo Tronto (2010) afferma che «dobbiamo pensare alla cura come una categoria su cui può radicarsi la società, immaginandola come espressione di un modo per fare politica. La cura, fondandosi sulla negoziazione dei bisogni, sulla responsabilità e sulle competenze nel prestare cura, può diventare, attraverso le sue pratiche, uno strumento per formare i cittadini a diventare persone solidali e costruire una società che mette al centro la discussione pubblica sui bisogni e sugli interessi delle persone» (Lopez, 2017, p. 313).

È importante assumere un atteggiamento di partecipazione, di confronto e di responsabilità indispensabili per proporre soluzioni lungimiranti a favore della collettività, è necessario curare la capacità di ognuno di relazionarsi con l'altro nel segno della solidarietà, ovvero intenzionalmente con comportamenti non strumentali, ma espressivi di valori civili (Vischi, 2012). La ricaduta di un atteggiamento d'interesse verso l'altro, il gruppo e la comunità deve diventare parte della sfida per la giustizia sociale, sono questi legami che muovono a porre attenzione verso un "patrimonio comune".

Le continue e repentine trasformazioni del mondo contemporaneo costituiscono un'importante sfida per la pedagogia, chiamata a riflettere e a prospettare progettualità che mettano al centro la persona e la sua ontologica dimensione relazionale. L'impegno della pedagogia è riportare al centro di ogni cambiamento la persona e la sua capacità di cura verso l'altro, di custodia della casa comune, di insegnare l'umano (Malavasi, 2020). «*Insegnare l'umano* rappresenta uno sguardo progettuale, una prospettiva di ricerca e formazione per generare responsabilità e azioni centrate su un nuovo patto educativo, un *green new deal che trasforma culture imprenditoriali e progresso tecnologico*» (Malavasi, 2020).

In qualità di pedagogisti siamo chiamati a «riflettere per elaborare chiavi interpretative e strategie d'azione che possano porre in evidenza il ruolo insostituibile della cultura della ricerca educativa quale motore di produttivo cambiamento» (Tomarchio & Ulivieri, 2015), superando la mera riflessione teorica, assumendo una posizione attiva e fattiva sui problemi socio-educativi che caratterizzano il contesto storico-culturale attuale. La pedagogia si fa «militante» (Tomarchio & Ulivieri, 2015), va oltre la teoria pura per agire fattivamente verso una trasformazione razionale delle situazioni, «si fa forza storica di cambiamento della realtà sociale [...] cerca di dare il proprio contributo alla costruzione di un mondo migliore, più civile e più umano» (Baldacci, 2015).

Come sostiene Malavasi «l'imperativo è quello di lavorare insieme per progettare il futuro, del quale le generazioni sono corresponsabili. Prendersi cura della «casa comune», stringere un patto per la pace e l'equità significa chiamare in causa una pedagogia civile, che individua il suo fondamento nella persona e nella comunità» (Malavasi, 2021). Prendersi cura di persone e comunità implica affrontare in modo determinato le questioni ambientali, il cambiamento climatico, le disuguaglianze di genere o identitarie, così da accrescere su più livelli e attraverso più mezzi la sostenibilità sociale, ambientale, economica nel segno dello sviluppo solidale dell'unica famiglia umana.

Lavorare a una cura che comprenda diversi versanti e risvolti implica la creazione di un contatto critico con la cultura attuale, in modo da smascherare elementi discriminanti in contrasto con l'approccio appena esposto. Nel caso della cura rivolta al pianeta, i fattori da considerare sono molti e vanno dall'economico al sociale, fino al culturale. Oltre alle strategie di azione e alle buone pratiche volte al contrasto del cambiamento climatico e a una maggiore sensibilizzazione ambientale ed ecologica, occorre considerare l'educazione indiretta costantemente veicolata dalla nostra cultura sul tema tanto della sostenibilità quanto delle identità. L'immaginario socialmente condiviso, a partire dall'infanzia ma di grande impatto anche in fasce d'età adulte, veicola infatti una serie di falsi miti, stereotipi e luoghi comuni che possono ostacolare una nuova progettazione del futuro, minandone in modo sotterraneo le radici (Lopez, 2017; Ulivieri, 2019). Proprio nell'immaginario, nella nostra percezione mentale della società, dei suoi standard e dei suoi valori, trovano infatti terreno fertile alcuni automatismi difficili da estirpare e influenti su diverse forme di percezione di sé e del mondo, dalle questioni ecologiche a quelle identitarie. In questo crocevia di ideali è possibile operare su più livelli un cambio di rotta che a cascata possa portare a ripensare diversi punti saldi. Le questioni culturali sono infatti intrinsecamente legate fra loro e la rivalutazione di una di esse potrà portare al ripensamento di questioni apparentemente distanti, ma in realtà collegate dalle credenze sociali condivise.

Per esempio, nonostante apparentemente diverse, le disuguaglianze di genere sono in realtà ben correlate alle questioni ecologiche, sia nelle misure esposte dal recente filone dell'ecofemminismo, che ritrova radici di oppressione tanto nel femminile e nelle minoranze quanto nello sfruttamento del pianeta, sia nelle pratiche quotidiane influenzate dalle norme di genere socialmente condivise (Buckingham, 2020). Le ricerche sociali indicano infatti una marcata differenza di genere nei confronti delle questioni ambientali (Anshelm & Hultman, 2014). Se le donne sono state storicamente relegate alla sfera della cura - che sia la cura dei figli, degli altri o di sé - questa tendenza è oggi ancora valida, e ne mostra gli effetti anche sul piano ecologico. Dunque, anche per quanto riguarda la cura del pianeta, sono le donne coloro che dimostrano un maggiore impegno, un maggiore interesse, una più spiccata sensibilità. Ovviamente, il motivo è culturale più che naturale e conta le dovute eccezioni. Il rispetto del pianeta rientra infatti nelle cure possibili, tradizionalmente associate a una presunta predisposizione femminile, opposta a una presunta avversione maschile.

L'educazione, veicolata attraverso mezzi diversi che vanno dai modelli genitoriali al gruppo dei pari, dalle dinamiche nei contesti educativi fino alle storie lette, viste ascoltate, predispone e incasella il femminile come più avvezzo a una sensibilità, a un'attenzione e cura in cui rientra anche il mondo naturale, oltre che familiare (Ulivieri 2007). Una questione che, negli anni, non è stata assimilata in egual misura dal maschile, considerato culturalmente lontano e indifferente alle situazioni di cura. Sebbene questa sia una tendenza molto generica, che vede necessariamente numerose eccezioni, una differenza di genere è visibile: basti pensare ai volti delle attiviste che si sono recentemente battute verso un impegno contro il cambiamento climatico, volti femminili opposti ai vertici del potere maschili. Per abbracciare un nuovo stile di vita è quindi necessario non solo un cambiamento nelle buone pratiche, ma anche nella mentalità, nell'approccio al mondo. Un punto di partenza è la decostruzione di sé, delle proprie certezze, del proprio spazio nella società, a partire per esempio dai punti fermi legati all'identità e ai ruoli di genere, abbandonando quindi elementi di mascolinità tossica e capitalista per poter pensare, una volta ricostruito il proprio io, a un nuovo approccio al mondo che oltrepassi le differenze femminili e maschili, al fine di pro-

muovere una sensibilizzazione alla cura - di sé, dell'altro, del pianeta - che possa farsi di tutti e tutte indistintamente.

## 2. La cura delle potenzialità e dei talenti propri e altrui

La cura del sé e degli altri oltrepassa i confini del genere e dei luoghi: ogni uomo e donna è chiamato a prendersi cura del sé e degli altri attraverso una maggiore consapevolezza dei valori, in primis il rispetto. Le potenzialità e i talenti intrinseci all'essere umano sono degni di cura, in quanto essi possono promuovere la cura dell'ambiente, favorendo il benessere di tutti. Inoltre, la cura dei talenti promuove una rinnovata giustizia sociale.

La cura dell'*altro* potrebbe assumere una connotazione medica o educativa, sulla base di come viene inteso l'individuo e dagli obiettivi, indipendentemente dal ruolo che il soggetto assume. Qualora il punto di partenza sia l'attenzione esclusiva sulle caratteristiche biologiche dell'individuo e lo scopo sia la scoperta di possibili patologie, «il processo di medicalizzazione tende a focalizzare l'origine delle problematiche nella dimensione individuale, prospettando la necessità di trattamenti per il singolo piuttosto che interventi di natura sociale rivolti alla comunità» (Mura, de Freitas, Zurru, Tatulli, 2019, p. 109). Oggi giorno, il modello medico sembra prevalere anche nei contesti educativi (Bocci, 2015; Brazzolotto, 2020), dove sempre più il ruolo dell'adulto sembra essere quello di individuare i disturbi dell'apprendimento o una plusdotazione al fine di giustificare degli atteggiamenti o delle modalità d'essere, non in linea con le aspettative fondate su una norma di riferimento.

La cura educativa, considerando la tradizione della Pedagogia Speciale, consiste di strumenti e modalità che promuovono il «riappropriarsi della dimensione soggettiva nell'esperienza identitaria» (Mura et al., 2019, p. 113). Nonostante il termine *speciale*, spesso riferito a un bisogno, richiami a un disturbo o a una difficoltà o a una categoria (Pavone, 2014), inducendo a una cura di tipo medico, dove la diagnosi detta le regole nella relazione educativa, bisognerebbe cercare di promuovere una visione globale ed evolutiva della persona, ponendo al centro l'unicità del soggetto, piuttosto che la sua etichetta. Se consideriamo la *gifted education* come un tipo di educazione destinata ai *gifted children*, ossia ai bambini con plusdotazione o con alto potenziale e pensiamo alle modalità di individuazione e riconoscimento spicca un approccio nomotetico (Dai & Chen, 2014), dove la cura è rivolta prevalentemente al quoziente intellettuale (Q.I.). Tuttavia, la figura di riferimento, che sia un genitore, un educatore, un insegnante, o un medico, se mette in atto una cura educativa, l'agire è fortemente incardinato sui valori in cui crede. In questa sede, ci focalizzeremo sul valore del rispetto della propria identità e sulla reciprocità come forma di condivisione sia delle potenzialità sia dei talenti, seguendo un approccio di tipo pedagogico. La motivazione che ci spinge ad articolare questi saperi e riflessioni è la credenza che una società democratica possa ancora esistere, grazie al ruolo dell'educazione nel considerare le inclinazioni, le potenzialità e i talenti di ciascuno (Dewey, 1916).

Secondo il pensiero deweyano, «per potenzialità possiamo intendere uno stato semplicemente dormiente o quiescente: la capacità di diventare qualcos'altro sotto un'influenza esterna» (Dewey, 1916, ed. it. 1988, p. 53). L'azione di cura educativa riguarda il favorire nel soggetto una consapevolezza di sé (Mura et al., 2019); dall'esterno le potenzialità possono essere riconosciute e accolte. Se la potenzialità è quella inclinazione invisibile che fatica a emergere, il talento è ciò che spicca in ogni individuo (Baldacci, 2002). In accordo con il pensiero di Montessori,

le potenzialità e i talenti non appartengono solo alla categoria dei *gifted children* (Montessori, 1943, ed. it. 1970), per questo la cura delle potenzialità e dei talenti riguarda *tutti*, indipendente dalla diagnosi ricevuta o dall'età o dal valore del Q.I. Ovviamente, la cura delle potenzialità e dei talenti dovrebbe essere rivolta anche al gruppo dei *gifted children*, anche se sembra che essa sia ostacolata dalla credenza di alcuni insegnanti che porta a intendere i *gifted children* come "geni" (Becchi, 1963) e per tale ragione non degni di cure e di attenzioni. Se «[...] la cura non è solo un riparare le ferite, ma anche un fare fiorire le possibilità dell'essere» (Mortari, 2015, p. 123) significa che la relazione educativa dovrebbe offrire a tutti delle opportunità per far emergere le potenzialità e i talenti che contribuiranno a formare l'identità dell'individuo e a rendere la società più democratica. La cura dei talenti non può essere intesa come un'imposizione delle aspettative di un adulto, dovute al pregiudizio derivato dall'etichetta (nel caso dell'insegnante) oppure come conseguenza di una traslazione della propria identità verso il figlio o la figlia (nel caso di un genitore). La cura dei talenti favorisce lo sviluppo dell'identità, perché il talento costituisce parte del nostro essere, però essa non può essere indirizzata dall'egoismo dell'adulto. Non possiamo correre il rischio di creare delle identità confezionate, determinate solo dall'essere desiderabili dagli adulti di riferimento (Piccione, 2019).

La cura delle potenzialità e dei talenti non riguarda solo il proprio sé, ma anche gli altri. Secondo Mortari (2017), «l'uomo fiorisce come uomo nel momento in cui assume non solo la cura di sé, ma anche la cura d'altri come necessaria al suo formarsi» (p. 99); è ciò che alimenta la relazione e la reciprocità tra individui. La cura delle potenzialità e dei talenti è un agire intenzionale e consapevole che si fonda, come già scritto, su un principio di giustizia, ritenendo che l'essere non sia costituito solo da limiti. La definizione di Piccione (2019) sulla cura è particolarmente interessante in questo senso: «essere soggetto e destinatario di cura vuol dire vivere il presente, o, meglio, vuol dire, quanto meno [...] essere consapevole delle sue capacità creative, respirare fiducia e affidabilità sociale, empatia, [...]» (p. 143). Colui che beneficia della cura dei talenti può sviluppare una consapevolezza su di essi, senza timore di essere giudicato come arrogante, solo perché mostra i propri talenti. In effetti, la cura delle potenzialità e dei talenti pone una grande riflessione sia sui significati profondi del talento umano, sia sul riconoscimento, sia sulla condivisione. Tutte le figure professionali, ma anche i genitori, che promuovono la cura del talento sono complici di una missione che si ripercuote nella vita di tutti, spargendo equità e giustizia tra i soggetti. Infatti, l'esercizio del prendersi cura delle potenzialità e dei talenti dell'altro «è un'esperienza di apprendimento per chi lo compie e per chi lo riceve [...]» (Fabbri, 2012, p. 204).

Infine, l'ultima riflessione riguarda la condizione di potere propria di chi ha cura, proprio a causa della dipendenza che inevitabilmente crea un'asimmetria (Mortari, 2017). La cura dei talenti oltre a essere un atto intenzionale, dovrebbe anche essere realmente gratuito, per questo è sempre prioritario il rispetto verso l'altro. La cura dei talenti non significa porre un dominio su di essi, ma accoglierli, favorire lo sviluppo e rispettarli, purché siano talenti che rispettino, a loro volta, i valori in cui crediamo. Per esempio, il «talento criminale» (Olivieri, 2019) dovrebbe essere decostruito e incanalato attraverso una cura che lo orienti verso un tipo di «talento onesto».

### 3. Una nuova pedagogia della cura. Formazione globale dell'individuo tra invecchiamento attivo e intelligenza artificiale

È noto come la cura sia un elemento fondamentale nella vita dell'uomo poiché nessuna vita è sufficientemente buona se, all'interno di una società, le persone non imparano a prendersi cura le une delle altre. «È la totalità primaria della costituzione d'essere dell'esserci» (Heidegger, 1999). Tutte le volte che coltiviamo una relazione, che diamo sostegno ad altri, che ci preoccupiamo, che ci occupiamo, che prendiamo a cuore qualcosa, abbiamo cura. Ma alla domanda su che cos'è la cura cosa risponderemmo?

«Cura» deriva dal latino e letteralmente significa «pensiero per qualcosa, interessamento, sollecitudine», ma anche «inquietudine, affanno, fatica». L'atto del prendersi cura si connota innanzitutto come una pratica, un'azione, una postura esistenziale (Mortari, 2006) con delle precise disposizioni e finalità. È necessario però evitare ogni riduzionismo e pensare alla cura come ad un'azione di risposta ai bisogni dell'altro poiché significherebbe non solo che l'altro è sempre in una posizione di dipendenza da chi ha cura, ma che essa si connota come mera forma di assistenzialismo. Contrariamente, il fine della cura educativa è quello di mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da solo ai propri bisogni, promuovere la capacità di aver cura di sé cosicché possa, a sua volta, essere una persona in grado di praticare azioni di cura. Bubeck ci parla di cura come di una «*other directed practice*», cioè di un'attività rivolta ad altri per portare loro un beneficio (Bubeck, 2002). Questa definizione deve farci riflettere su un altro aspetto fondamentale della categoria della cura: ovvero l'esistenza di una cura non solo rivolta all'altro, ma anche a sé stessi. Infatti, bisogna tenere presente che la cura è sempre un lavoro per sé perché solo avendo cura di noi stessi siamo in grado di aver cura degli altri.

Se volgiamo lo sguardo verso la terza e quarta età e ripensiamo a quanto detto sul fenomeno/pratica della cura, ci rendiamo conto come sia necessario fare una riflessione e analizzare le caratteristiche del nostro sistema di *welfare* per comprendere meglio le condizioni in cui gli anziani vivono dal punto di vista dell'assistenza, dei servizi alla persona, dei servizi di cura. Nello specifico, il *welfare* italiano è un *welfare mix*, ossia composto da soggetti pubblici e privati che erogano servizi in favore degli anziani, ma è anche definito *male breadwinner* (Ostner, 1994): un modello in cui spetta alla famiglia assumersi compiti e responsabilità di cura altrimenti ignorate o mal gestite dallo Stato. Anzi, spesso sono gli stessi anziani a sopperire alle carenze nei servizi, si pensi alle funzioni di *caregiver* nei confronti di nipoti o altri parenti malati. Purtroppo, i servizi in Italia per la terza età sono scarsi o inferiori rispetto al bisogno e di conseguenza la questione della cura ha ancora un'importanza secondaria.

Nel dicembre del 1997 si è svolto a Malta un incontro di esperti sul tema *Care Giving and Older Persons, Gender Dimension* (Lavoro di cura e persone anziane, la dimensione di genere) promosso dalla Divisione per la Politica sociale e lo Sviluppo delle Nazioni Unite in preparazione dell'Anno Internazionale degli Anziani. Secondo lo studio dell'ONU è necessario ripensare e ristrutturare il *care giving* aggiungendo valore e riconoscimento al lavoro di cura. Quest'ultimo va ripensato come attività multigenerazionale, creando la consapevolezza che in tutte le età si è insieme beneficiari e fornitori di cura. Due anni dopo, nel 1999, l'ONU aveva lanciato un messaggio, «Una società per tutte le età» (*A Society for All Ages*) che lasciava presagire una prospettiva più ampia che metteva insieme un approccio teorico e un orientamento operativo con lo scopo di innovare i modi di vedere e di affrontare il processo di ageing-invecchiamento. Il 1° ottobre 1998 il Segretario Generale dell'ONU, Kofi Annan, pronunciò questa frase:

«It is fitting for the last year of the millenium to be the International Year of Older Persons, with the theme «towards a society for all ages» – a society that does not caricature older persons as pensioners, but sees them as both agents and beneficiaries of development».

Il 1999 è stato dichiarato «Anno Internazionale delle Persone Anziane» per richiamare l'attenzione sul fenomeno dell'invecchiamento mondiale e le differenti implicazioni di una società che invecchia. Il termine *ageing* viene sottratto al riduzionismo che lo associa solo al periodo della vecchiaia e viene proposto come processo di ridefinizione di tutte le età del corso della vita, connettendo le diverse tappe dello sviluppo individuale e facendo irruzione in quelle idee che considerano la vecchiaia come fase della separatezza e dell'afflizione. «A society for all ages», anche a distanza di tutti questi anni, è l'occasione per ripensare a tutte le età in un'ottica *lifelong, lifewide e lifedeeep* e in una prospettiva di inclusione in cui ciascuno può essere agente e beneficiario del processo di sviluppo mondiale. Una società per tutte le età, multigenerazionale, non frammentata con giovani, adulti e vecchi ognuno che procede in modo separato; è una società inclusiva che riconosce nelle differenze generazionali la propria comunità di interessi. Sono tante le iniziative che permettono agli anziani di dare senso e significato alla propria esistenza anche dopo essere usciti dal mondo del lavoro, di essere protagonisti attivi dell'ultima, ma non meno importante, fase della propria vita in cui si può ancora essere qualcosa insieme a qualcuno. Una di queste è il Progetto GATEKEEPER pensato proprio perché negli ultimi decenni i tassi di mortalità e di natalità in Europa e nel mondo sono significativamente diminuiti, portando a ingenti cambiamenti nella distribuzione dell'età della popolazione che senza un adeguato supporto genera un declino delle condizioni fisiche e mentali soprattutto di quella anziana.

Il progetto GATEKEEPER ha come obiettivo primario quello di mettere insieme servizi sanitari, imprese, imprenditori, cittadini anziani e le comunità in cui vivono al fine di creare un ecosistema aperto e partecipato, basato sulla fiducia, per mettere in comune idee, tecnologie, esigenze degli utenti e percorsi che possano assicurare una vita indipendente e in salute per la popolazione che invecchia in Europa. L'azione sinergica di tutti gli attori partecipanti punterà a migliorare la capacità degli over 65 di mantenersi in salute e di conservare la propria autonomia funzionale nel tempo. Grazie a GATEKEEPER sono stati coinvolti 40.000 over 65 per la sperimentazione di soluzioni tecnologiche innovative in 8 regioni di 7 Stati membri dell'UE: Paesi Baschi e Aragona (Spagna), Puglia (Italia), Sassonia (Germania), Milton Keynes (Regno Unito), Lodz (Polonia), Cipro e Grecia. Il progetto, partito con la prima call a fine febbraio 2021, vede la partecipazione rispettivamente di Regione Puglia, InnovaPuglia, AReSS, Casa Sollievo della Sofferenza, Fondazione Politecnico di Milano, MultiMed Engineers.

Un altro esempio di come l'intelligenza artificiale sia fondamentale per l'invecchiamento attivo ci viene dato dal progetto «Coadapt» un progetto internazionale finanziato dalla Commissione europea nell'ambito del programma Horizon 2020, in cui l'Università di Trento è protagonista. Si tratta di piccoli supporti da indossare, come bracciali, orologi o fasce che aiuteranno le persone anziane, malate o a ridotta mobilità a svolgere le proprie attività quotidiane in tutta sicurezza. Sono utilizzabili anche da lavoratori in età matura impegnati in lavori di tipo intellettuale che, attraverso l'intelligenza artificiale, potranno contare su un supporto da remoto per affrontare varie difficoltà in ambito professionale (ad esempio legate alla rapida digitalizzazione o allo stress).

In definitiva la formazione è stata oggetto di un complesso e lungo dibattito

culturale che si è sviluppato fino al primo decennio del XXI secolo, ma i cui effetti si sono in un certo senso arenati e non sviluppati in modo significativo (Cambi, Giosi, Mariani, 2017).

Eppure, il processo formativo continua a porsi epistemologicamente come il fine e il mezzo per l'educazione e per costruire, soprattutto, un percorso di crescita per tutto il corso della vita. Come è stato già evidenziato (Spadafora, 2018), il processo formativo è espressione di una «famiglia di processi» che si sviluppa e si differenzia in base alla specificità delle persone.

Il processo formativo, infatti, è caratterizzato da diverse fasi e momenti che rappresentano le caratterizzazioni educative di ogni persona nella sua singolarità e irripetibilità. Vi è una «vita interiore» che caratterizza la situazione pulsionale e motivazionale di ogni persona e che determina inevitabilmente le varie dimensioni della intenzionalità umana. È abbastanza evidente, infatti, che in ogni processo formativo sussiste un complesso circuito tra zona inconscia e la specifica motivazione e intenzionalità del processo mentale.

In realtà il processo formativo lega in modo organico l'intenzionalità all'evento (Fabiano, 2020). Vi è una trasformazione lenta e progressiva, metabolistica della vita umana, attraverso le varie fasi della crescita, della coltivazione e della cura di se stessi e degli altri alternando momenti di motivazione intensa ad altri di dipendenza e di isolamento, ma in realtà quello che è l'elemento chiave per comprendere i processi di mutamento è sicuramente l'evento, ciò che ti capita indipendentemente dalla tua volontà.

Il problema del digitale, anche in chiave inclusiva, quindi, è sicuramente decisivo per chiarire meglio il significato dell'apprendimento della persona tra corpo, reale e virtuale e, soprattutto, all'interno del contributo che l'Intelligenza Artificiale può determinare. In effetti, l'Intelligenza Artificiale aumenta i processi di facilitazione dell'apprendimento e, quindi, può favorire attraverso una specifica didattica motoria adattata l'importanza della corporeità per la persona che deve recuperare una sua specifica identità nei confronti dell'altro, tenendo conto dell'apprendimento come processo oscillante tra il reale e il virtuale e come processo che può essere meglio orientato da alcune specifiche azioni dell'Intelligenza Artificiale che può orientare meglio la persona a progettare le proprie scelte di vita.

## Conclusione

Quali saranno allora gli indirizzi che daremo al nostro «stare insieme»? Le tre proposte di riflessione contenute in questo contributo affidano alla formazione un impegno che precede tutti gli altri: la considerazione delle «conseguenze», in un'ottica che ci riporta a *Il principio responsabilità* di Hans Jonas. Non si può solo seguire un corretto percorso di formazione per le nostre azioni, ma occorre perseguire una formazione alle conseguenze del nostro agire, ed è questo che può orientare le azioni. Anche in un futuro prossimo della sostenibilità ambientale e dei servizi di cura alla fragilità, in cui saranno le macchine robotiche ad agire al nostro posto: le conseguenze resteranno prerogativa degli esseri umani e della loro visione del mondo.

## Riferimenti bibliografici

Anshelm J., & Hultman M. (2014). Climate change as a threat to the masculinity of industrial modernity. *NORMA: International Journal for Masculinity Studies*, 9(2), 84-96.

- AReSS, Agenzia Regionale Strategica per la Salute ed il Sociale. "GATEKEEPER. Il Pilota Puglia online" (<https://www.sanita.puglia.it/web/aress/gatekeeper>). Ultima consultazione il 13.02.2022.
- Baldacci M. (2015). Per una pedagogia militante, in M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: Edizioni ETS.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Becchi, E. (1963). L'eredità del genio. *Scuola e città, 1-2*, 180-186.
- Bignami, B. (2021). Giovani, lavoro, ecologia integrale, in A. Vischi (Ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*, pp. 31-48. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2015). *Dalla didattica speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*. In L. d'Alonzo, F. Bocci e S. Pinnelli, *Didattica Speciale per l'inclusione*. Brescia: La scuola.
- Brazzolotto, M. (2020). *La plusdotazione in classe: le percezioni di alcuni insegnanti, genitori e dirigenti veneti*. [Tesi di dottorato]. Alma Mater Studiorum, Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, 32 Ciclo. DOI 10.6092/unibo/amsdottorato/9507.
- Bubeck, & Diemut E. (2002). *Justice and the Labor of Care*, in Eva F. Kittay ed Ellen K. Feder (a c. di), *The Subject of care. Feminist Perspectives on Dependency*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham (Md.), pp.160-185.
- Buckingham, S. (2020). *Gender and Environment*. New York: Routledge.
- Cambi, F. & Giosi, M. & Mariani A. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*. Roma: Carocci.
- Camerella, A., & Mortari L. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori Editore.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research*. Wac, TX: Prufrock Press.
- 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.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Fabiano, A. (2020). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si'*. Sulla cura della casa comune.
- Heidegger, M. (1999). Trad. it *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, Il melangolo, Genova; *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, Vittorio Klostermann, Frankfurt a.M. 1975.
- Italian directory web magazine. "Intelligenza artificiale: amica dell'invecchiamento attivo" (<https://italian-directory.it/intelligenza-artificiale-aiuta-invecchiamento>). Ultima consultazione il 13.02.2022.
- Lewis J., & Ostner I. (1994). *Gender and Evolution of European Social Policies*, ZeSArbeitpaper, n. 4, Centre for Social Policy Research, University of Bremen.
- Lopez, A.G. (2017) (a cura di). *Decostruire l'immaginario femminile*. Pisa: ETS.
- Lopez, A.G. (2017). Intersezioni tra genere ed etnia. Le migrazioni femminili per una riconcettualizzazione della cura, in Loiodice I., Ulivieri S. (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari: Progedit.
- Luppi, E. (2015). *Prendersi cura ella terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2021). Educare alla vita. Alcune annotazioni tra impatti del Covid-19 e processi istituzionali dello sviluppo sostenibile, in A. Vischi (Ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*, pp. 7-18. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montessori, M. (1943). *Education for a new world*. India: Kalakshetra. Trad. it. M. Attardo Magrini (1970), *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Torino: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi*, 2, 91- 105.

- Mura, A., de Freitas, R. C., Zurru, A., & Tatulli, I. (2019). Paradigmi della cura a confronto: il contributo della Pedagogia Speciale. *Nuova Secondaria*, 3, 108-119.
- Nussbaum, M. C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, introduzione di C. Saraceno, tr. it. di E. Greblo, Il Mulino, Bologna.
- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento: oltre Gardner. Per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando Editore.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Piccione, V. A. (2019). *La cura delle potenzialità e dei talenti propri e altrui. Formazione, Lavoro, Persona*, 23, 138-144.
- Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Tomarchio, M. & Olivieri, S. (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: Edizioni ETS.
- Tronto, J. (2010). Cura e politica democratica. *La società degli individui*, 38, 35-42.
- Olivieri, S. (2007). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Olivieri, S. (2019) (a cura di). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.
- Vischi, A. (2012), Smart city, green jobs, impegno educativo, in Malavasi P. (a cura di), *Smart City. Educazione, reciprocità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Vischi, A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.



Approcci pedagogici di *co-evoluzione* nella crisi:  
le potenzialità della ricerca educativa  
e formativa in intercampi ad elevata complessità  
**Pedagogical approaches to *co-evolution* in crisis:  
the potential of educational  
and training research in highly complex ecosystems**

---

Chiara Carletti

Università degli Studi di Firenze – chiara.carletti@unifi.it

Antonella Cuppari

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

Silvia Fioretti

Università degli Studi di Urbino – silvia.fioretti@uniurb.it

Milena Pomponi

Università degli Studi Roma Tre – milena.pomponi@uniroma3.it

---

**ABSTRACT**

The Era of Great Uncertainties (Morin, 2020) with which humanity has to deal with today requires competences to stay in the changing flow of the crisis that allows us to generate knowledge useful to orient thoughts and actions. In this contribution, the authors propose four pedagogical approaches that refer, respectively, to the pedagogical category of irony, to the theoretical construct of systemic reflexivity and to the themes of sustainability and agency. These approaches are analysed with reference to specific educational and training contexts of high complexity, the school and the social educational work. Common to these approaches is the pursuit of a difficult and mobile balance between individual and contextual aspects, between conservative and innovative instances, between times and rhythms of change and between micro, meso and macro levels of the systems involved.

L'epoca di grandi incertezze (Morin, 2020) con la quale oggi l'umanità si deve misurare, richiede una competenza a stare nel flusso mutevole della crisi che permetta di generare al tempo stesso conoscenza utile a orientare pensieri e azioni. In questo contributo le autrici propongono quattro approcci pedagogici che si riferiscono, rispettivamente, alla categoria pedagogica dell'ironia, al costrutto teorico della riflessività sistemica e ai temi della sostenibilità e dell'agentività. Tali approcci vengono analizzati in riferimento a contesti educativi e formativi specifici ad elevata complessità, quello scola-

\* **Attribuzione:** l'abstract, l'introduzione e le conclusioni sono la rielaborazione ad opera di Antonella Cuppari del lavoro collaborativo di riflessione di tutte le autrici. Il paragrafo 1 è stato scritto da Chiara Carletti. Il paragrafo 2 appartiene ad Antonella Cuppari. Il paragrafo 3 è stato scritto da Silvia Fioretti. Il paragrafo 4 appartiene a Milena Pomponi.

stico e quello relativo al lavoro educativo sociale. Elemento comune a tali approcci è la ricerca di un difficile e mobile equilibrio tra aspetti individuali e contestuali, tra istanze conservative e istanze innovative, tra tempi e ritmi del cambiamento e tra livelli micro, meso e macro dei sistemi coinvolti.

#### KEYWORDS

complexity, crisis, training, reflexivity, sustainability.  
complessità, crisi, formazione, riflessività, sostenibilità.

## Introduzione

L'educazione, in ogni ambito in cui è chiamata ad agire, deve oggi confrontarsi con intercambi complessi, mobili e in continuo divenire, in cui "le differenze e i conflitti permangono e si moltiplicano così come restano e si accentuano gli intrecci e le dialogiche" (Chiocchi, 2003, p. 3). La crisi pandemica, la crisi ambientale e climatica e i disordini geo-politici che oggi interessano anche la stessa Europa, sono segnali di un'epoca di grandi incertezze (Morin, 2020) che interroga l'agire educativo e formativo e i differenti contesti in cui esso ha luogo. La crisi, tuttavia, può costituire anche un processo evolutivo e riorganizzativo dell'intero intercampo, laddove il sistema è capace di integrare le forze antagoniste, complementari e concorrenti in modo organizzativo, rinnovando energia e attingendola dall'ambiente (Morin, 2017a).

Il seguente contributo esplora le potenzialità evolutive di alcune categorie pedagogiche e costrutti teorici che vengono applicati all'interno di specifici intercambi educativi, quali quello formativo scolastico e quello del lavoro educativo sociale, caratterizzati da un elevato livello di complessità<sup>1</sup>. Elemento trasversale alle differenti argomentazioni è una rinnovata fiducia nella possibilità di pensare la complessità e agire coerentemente con essa. Infatti, se la complessità può essere definita dai tratti negativi di incertezza e insufficienza della logica, al tempo stesso essa ha in sé anche i tratti positivi che legano l'uno e il molteplice, il singolare e l'universale e l'ordine e il disordine (Morin, 2017b).

Il primo paragrafo, scritto da Carletti, propone la categoria pedagogica dell'ironia quale atteggiamento cognitivo del docente e, più in generale, dell'uomo *postmoderno*, da portare nel proprio ecosistema, in questo caso la classe scolastica all'interno della quale realizza il proprio *operari* educativo. Si tratta di mettere in campo uno *stile cognitivo e personale* orientato alla comprensione dell'altro, alla flessibilità, alla valorizzazione dei punti di vista, all'accoglienza del cambiamento, al rispetto dei tempi altrui e all'inclusione (Cambi, 2006). Il secondo paragrafo, di Cuppari, presenta, per mezzo di una ricerca empirica, una declinazione in chiave sistemica della riflessività (Rigamonti, Formenti, 2020), orientata a far emergere e sfidare i discorsi dominanti nell'ambito del lavoro educativo sociale e ad aprire il processo di apprendimento alla moltiplicazione di storie e possibilità. Il terzo paragrafo, scritto da Fioretti, analizza lo spazio che l'educazione alla sostenibilità trova all'interno dei curricula scolastici. In particolare, vengono problematizzate

1 Ringraziamenti: le autrici ringraziano per il supporto essenziale la professoressa Giuditta Alessandrini e il professor Andrea Marcelli.

le teorie e pratiche formative orientate al risultato, mentre viene presentato lo *Human Development Approach* e la sua capacità di generare processi educativi centrati sulla crescita integrale dei cittadini, sul giudizio critico, sulla dignità e sul rispetto dei diritti democratici (Nussbaum, 1999). Infine, l'ultimo paragrafo di Pomponi indaga la complessità del contesto scolastico, nei livelli di confronto e di condivisione intra-inter-istituzionali richiesti in relazione ai cambiamenti repentini e continui in esso presenti, e si focalizza sull'agentività dei docenti, riconoscendo il ruolo giocato dal contesto scolastico.

## 1. Formazione, cura e ironia: tre categorie chiave per orientarsi nella complessità

Quando un certo modello di società entra in crisi, come sta accadendo oggi – dopo oltre due anni di pandemia e oltre due mesi di guerra nel cuore dell'Europa – anche i suoi modelli educativi vanno ripensati criticamente, attraverso un processo decostruttivo e un'azione ricostruttiva e rinnovatrice. È qui che il contributo della pedagogia, intesa come sapere riflessivo e razionale, ma anche critico e regolativo, si rivela di fondamentale importanza. Questa ci consente, infatti, di dare vita a nuovi modelli e approcci pedagogici capaci di formare un soggetto – individuo, persona e cittadino/a – in grado di abitare la complessità della nostra società, caratterizzata dal pluralismo, dall'incertezza, dalla precarietà, dal *disincanto* (Weber, 1991) e da una democrazia oggi sempre più *sub judice* (Mariani, Cambi et al, 2017).

Alla pedagogia spetta, dunque, il compito di seguire il proprio canone, ovvero quello della *Bildung*, necessario per coltivare il soggetto nella sua umanità, ma anche nella sua unicità. Tale nozione è stata centrale nella riflessione pedagogica già a partire da Socrate, il quale sosteneva l'importanza per ogni uomo di conoscere sé stesso e di prendersi cura della propria interiorità, attraverso un incessante esercizio del dubbio. Ciascun individuo costruisce, infatti, il proprio sé in maniera libera e responsabile nel corso di un processo formativo, di crescita e sviluppo, ma anche di orientamento valoriale, che prosegue per tutto il corso della sua esistenza. In questo *iter* aperto, critico e tensionale, che pone al centro il soggetto, intervengono altre due categorie chiave: *cura* e *ironia*. La *cura* è la categoria mediante la quale il soggetto *prende forma* (Fadda, 2002). Si tratta di una costruzione della persona umana che avviene attraverso pratiche ed *esercizi spirituali* (Foucault, 1984; Cambi, 2010; Hadot, 1987), mediante i quali l'individuo impara a prendersi cura di sé (*cura sui*) e degli altri e a orientare la propria esistenza secondo determinati valori e criteri e in contesti comunitari (Ferrante, 2017).

Tra queste pratiche vi sono la conversazione, il dialogo, ma anche la stessa *ironia*, intesa come categoria pedagogica in grado di coltivare il soggetto nella sua dimensione più umana, per aiutarlo a sviluppare un sé armonico e consapevole, ma anche critico e flessibile, adatto ad abitare la complessità del mondo (Cambi, 2010). Il termine *ironia*, viene qui intesa come *forma mentis*, atteggiamento cognitivo che agisce in *interiore homine*, rispondendo all'esigenza di una società che richiede un soggetto capace di mettersi in discussione e relativizzare il proprio punto di vista, ovvero dotato di un'identità riflessiva, sociale e dialogica che lo mette in comunicazione con il mondo esterno (Cambi, 2006).

Utilizzare l'ironia all'interno dell'*intercampo* classe, come pratica formativa è una scelta pedagogicamente situata, consapevole, orientata alla comprensione dell'altro, alla flessibilità, all'accoglienza del cambiamento, al rispetto dei tempi altrui e all'inclusione, senza per questo mettere da parte l'autorevolezza necessaria a ottenere dallo studente il giusto riconoscimento. Portare questa categoria

pedagogica in classe significa dare centralità alla comunicazione, allo scambio di idee e al confronto.

La comunicazione, in particolare, ricopre un ruolo primario all'interno della relazione educativa tra docente e studente. Siamo di fronte a un rapporto intrinsecamente problematico sia perché asimmetrico, date le numerose antinomie che lo attraversano (libertà-autorità, divario generazionale, intenti differenti, etc...), sia perché come in tutte le relazioni, anche questa è veicolata da stati d'animo, aspettative e pregiudizi che vanno inevitabilmente a incidere sullo sviluppo delle personalità degli studenti e sulle loro costruzioni identitarie, influenzando in parte anche il loro rendimento scolastico.

L'intervento educativo che si avvale dell'ironia è, dunque, differente rispetto ai canoni ordinari e stereotipati in cui viene pensato il ruolo dell'insegnante. Questo si sviluppa, infatti, attorno alla figura del *professionista riflessivo* e del *ricercatore* (Schön, 1993) che, in quanto tale, è chiamato a ripensarsi continuamente sia come uomo/donna sia come docente, consapevole dei diversi stili di apprendimento. Penserà pertanto alla propria classe come a una *comunità di ricerca* all'interno della quale è possibile sviluppare modalità didattiche divergenti, capaci di dare valore al benessere dei soggetti implicati nella relazione educativa, rispetto alla mera trasmissione frontale dei contenuti.

Compito di ogni educatore è, infatti, quello di aggiornare la propria professionalità, integrando le riflessioni emerse dalla ricerca accademica, con le esperienze quotidiane che caratterizzano il proprio *operari* educativo. Tutto questo implica saper adottare nuove prospettive educative e didattiche capaci di progettare percorsi di apprendimento individualizzati, attenti ai bisogni degli studenti, dunque in grado di valorizzarne le differenze negli stili cognitivi, nelle espressioni linguistiche e culturali, insegnando a lavorare in gruppo, a sviluppare il pensiero divergente e riflessivo. Serve dunque una scuola che non produca una *testa piena*, ma una *testa ben fatta* (Morin, 2000), capace di abitare una società in continua trasformazione, che richiede un soggetto critico, libero, emancipato e consapevole. Per fare questo servono modelli formativi adatti a sviluppare *menti a più dimensioni* (Bruner, 1987), in grado di riconoscere la presenza dell'altro, decentrando sé stessi e valorizzando le differenze. In questo senso l'ironia può farsi coscienza, *forma mentis*, pratica del sé per la formazione di quell'*uomo planetario* che, come afferma Edgar Morin (2012), è già in cammino.

## 2. La promozione di spazi di riflessività sistemica nella complessità del lavoro educativo sociale

Il lavoro educativo sociale dei servizi per adulti con disabilità si colloca all'interno del sistema integrato di interventi e servizi sociali definito, a livello nazionale, dalla L. 328/2000 e, a livello locale, da norme di accreditamento regionali basate su una classificazione di bisogni di natura sociale, socio-assistenziale e socio-sanitaria che comprendono un arco di vita molto ampio, dai 18 ai 65 anni d'età. Tale sistema, se da un lato ha avuto il merito di organizzare una rete integrata di interventi a carattere territoriale, dall'altro lato ha smesso di interrogare i presupposti da cui ha avuto origine, a fronte di uno scenario storico, culturale e sociale in continua evoluzione.

Negli ultimi quindici anni, la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006), il costrutto di qualità della vita (Schallock, Verdugo Alonso, 2002) e la prospettiva della capacitazione (Sen, 2014; Nussbaum, 2013) si sono fatti promotori di uno sguardo che riconosce la persona e il suo essere parte di un ecosi-

stema di relazioni e di norme che ne definiscono diritti e doveri reciproci. In Italia, inoltre, la legge 112/2016 comunemente denominata “legge del Dopo di Noi”, introduce la possibilità di “garantire alle persone con disabilità interventi innovativi di residenzialità che siano in grado di riprodurre, oltre l’orizzonte di vita dei propri familiari, le condizioni abitative e relazionali della casa di origine” (Giaconi et al., 2020, p. 275).

Il passaggio culturale da un sistema standardizzato di offerta a progettazioni personalizzate che partano dalle persone e dal loro sistema di relazioni costituisce un’opportunità interessante di trasformazione dei servizi che, tuttavia, richiede la creazione di spazi di apprendimento collettivo che consentano di far evolvere la loro funzione, da erogazione e tamponamento di rischi sociali eclatanti, a promozione di qualità della vita delle persone e del sistema sociale e ambientale più ampio (Colazzo, 2019).

Dentro questo scenario in continua evoluzione, la formazione continua degli educatori sociali può aprire a un processo che, anziché tendere verso lo sviluppo di apprendimenti di carattere tecnico-strumentale, generi una tensione in cui abitare l’intermedietà tra l’esistente e il possibile e in cui tessere legami tra elementi e livelli spesso in apparente contrapposizione (Cepollaro, Varchetta, 2014). Elemento chiave di una formazione così intesa è la riflessività che non ambisce a riflettere la realtà, riconducendola all’interno di categorie già note, ma che si pone in ascolto di un territorio intermedio tra azione pratica ed esperienza e che può far spazio a una narrazione significativa orientata alla trasformazione (Formenti, 2017).

In una ricerca cooperativa realizzata in un sistema di servizi per adulti con disabilità in provincia di Lecco (Lombardia) durante i mesi di crisi pandemica, la formazione è divenuta metodo di ricerca, riflessività e trasformazione delle pratiche educative e sociali dei servizi coinvolti (Cuppari, 2021a; Cuppari, 2021b; Cuppari, 2022). Il prolungarsi dello stato di emergenza, la riduzione del numero di persone accoglibili presso i “centri” e la dislocazione e riorganizzazione delle attività dei servizi nei contesti di vita delle persone, favorita anche dall’avvio delle prime progettazioni legate al “Dopo di Noi”, ha reso limitante l’affidamento delle pratiche educative sociali alla sola razionalità tecnico-strumentale e ha richiesto la ricerca di un sapere situazionale capace di interpretare il divenire.

Il dispositivo della ricerca-formazione proposto, di matrice sistemica e cooperativa (Formenti, 2017), si è posto l’obiettivo di comporre una teoria complessa del lavoro educativo sociale dei servizi, che potesse connettere il sapere esperienziale, presentazionale, proposizionale e pratico (Heron, 1996). Le interconnessioni non hanno riguardato solo le diverse vie di conoscenza, ma anche i livelli micro (intrasoggettivo), meso (intersoggettivo) e macro (storico, culturale) del lavoro educativo sociale. Le prospettive individuali sui problemi e sulle situazioni indagate (livello micro) sono divenute differenze da poter mettere in relazione e dialogo a livello di gruppo (livello meso), attraverso l’attivazione di una Mente Collettiva (Formenti, 2017). Tale riflessività sistemica (Rigamonti, Formenti, 2020) non si è limitata a individuare e mettere in atto azioni deliberate con ricaduta locale ma, a livello macro, ha provato a sfidare i discorsi dominanti impliciti nel lavoro educativo sociale. Le riflessioni generate nel processo di ricerca-formazione sono divenute parte di un documento territoriale condiviso con gli enti pubblici locali e che è stato presentato ai tavoli della programmazione regionale dei servizi per la disabilità, contribuendo all’introduzione di elementi innovativi. A titolo esemplificativo, si citano le D.G.R. 3183/2020 e 5320/2021 che hanno rispettivamente regolamentato il riavvio dei servizi dopo la prima fase emergenziale e la loro riorganizzazione a partire dagli apprendimenti generati dalla crisi.

Tale esperienza empirica suggerisce la possibilità per la ricerca pedagogica di contribuire a creare spazi di pensabilità nella crisi, in cui decostruire, ma al tempo stesso ricomporre, nuovi e molteplici significati utili a orientare l'azione educativa sociale verso prospettive trasformative, capaci di riconoscere, interagire e celebrare la complessità.

### 3. Curricolo e sostenibilità

I concetti di 'curricolo' e di 'sostenibilità' si presentano, di fronte al manifestarsi di mutamenti culturali e sociali, come dimensioni nuove e diverse sino a sembrare, a volte, persino contrapposti, indefiniti, ambigui. In prima approssimazione, il curricolo è composto da elementi pratici, volti all'organizzazione del percorso formativo intenzionale delle istituzioni scolastiche, e di elementi teorici, finalizzati a ideare e progettare la formazione. Il curricolo si configura come spazio di incontro e mediazione dei saperi e delle pratiche educative configurandosi come elemento unitario e intenzionale (Baldacci, 2006).

Quale spazio riscontriamo per i temi connessi alla sostenibilità all'interno del curricolo? I contenuti e i temi connessi alla sostenibilità sembrano essere estremamente complessi in quanto composti da modalità, atteggiamenti, valori che chiedono un approccio critico per evidenziarne le importanti potenzialità da sviluppare. Ad esempio, una ricerca analitica di temi e questioni assolutamente attuali, quali: sostenibilità, salute, solidarietà e pace all'interno del documento relativo alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola di base del 2012 ci riporta esiti scoraggianti. I termini sostenibilità e pace sono assenti. Il termine solidarietà compare due volte e il termine salute rinvia ad otto occorrenze. Il documento nazionale relativo alle Indicazioni per il curricolo rappresenta un riferimento essenziale per le progettazioni curriculari e queste lacune impongono una riflessione. Un lungo percorso di studi, pratiche, ricerche, sviluppatesi da alcuni decenni, ha originato quell'articolazione di temi e problemi che conosciamo oggi come educazione sostenibile. L'educazione ambientale rinvia, in modo particolare, a un'attenzione circoscritta alla cura e al mantenimento dell'ambiente naturale.

L'educazione alla sostenibilità si configura come prospettiva più recente e più ampia, ha lo scopo di istruire e formare i cittadini promuovendo un articolato insieme di conoscenze connesse all'ambiente e alla cura ecologica aprendo alla complessità dei temi contenuti nell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite<sup>2</sup>. In questo senso, gli obiettivi racchiusi nell'Agenda rappresentano temi, questioni e problemi da indagare, promuovere, affrontare e risolvere con diversi approcci e sistemi (Folke et alii, 2016). I mezzi e gli strumenti indispensabili a questa trasformazione sostenibile dell'ambiente, dell'economia e della società nella sua globalità sono l'istruzione e la formazione dei cittadini.

L'educazione sostenibile si configura, infatti, come area di apprendimento estremamente articolata e questo percorso interessa gli studenti fin dai primi anni di vita e prosegue, in un processo di apprendimento continuo, nel corso di tutta la vita (Alessandrini, 2019). I teorici dell'approccio allo *Human Development Ap-*

2 Gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile, a loro volta suddivisi in diversi target, sono: 1- Sconfiggere la povertà; 2 - Sconfiggere la fame; 3 - Salute e benessere; 4 - Istruzione di qualità; 5 - Parità di genere; 6 - Acqua pulita e servizi igienico-sanitari; 7 - Energia pulita e accessibile; 8 - Lavoro dignitoso e crescita economica; 9 - Imprese, innovazione e infrastrutture; 10 - Ridurre le disuguaglianze; 11- Città e comunità sostenibili; 12 - Consumo e produzione responsabili; 13 - Lotta contro il cambiamento climatico; 14 - Vita sott'acqua; 15 - Vita sulla Terra; 16 - Pace, giustizia e istituzioni solide; 17 - Partnership per gli obiettivi. Cfr. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

*proach* presentano un quadro di riferimento articolato di riflessioni correlate alle condizioni generali e alle indicazioni sociali e politiche che generano processi educativi centrati sulla crescita integrale dei cittadini, sul giudizio critico, sulla dignità e sul rispetto dei diritti democratici (Nussbaum, 1999 e 2001). Qualcosa, però, sembra non funzionare ed è necessario superare una vera e propria crisi nascosta: la crisi dell'istruzione. Il senso di questa crisi può essere individuato nel prevalere, a livello mondiale, di teorie e pratiche formative e educative centrate sul rendimento scolastico e non sulla formazione di una coscienza critica in grado di fondare la capacità di pensare e di agire (Nussbaum, 2011).

L'obiettivo 4 – Istruzione di qualità – dell'Agenda 2030, stabilendo l'aumento di giovani e adulti in possesso di rilevanti abilità e competenze, sembra essere al centro del nucleo indagato dallo *Human Development Approach*. Entro il 2030 le Nazioni Unite si propongono di assicurare a tutti i cittadini la possibilità di raggiungere una piena *literacy* e *numeracy*. Il tema dello sviluppo umano si colloca in una posizione centrale nel ripensare le pratiche educative, privilegia un'ottica generativa volta a sviluppare aspetti emancipativi centrati sul contrasto delle disuguaglianze. Le finalità, i contenuti e gli approcci curriculari dovrebbero essere ripensati in nome della sostenibilità. In questo senso, il tema della sostenibilità rappresenta una componente importante e fondamentale nella prospettiva curricolare, sempre più integrata e multidisciplinare. Per far fronte alle grandi sfide ambientali e sociali odierne è prioritario intraprendere politiche istruttive e formative in grado di concretizzare le competenze sostenibili e prevedere, quindi, un modello curricolare in grado di educare alla sostenibilità.

#### **4. La complessità nei contesti scolastici: analisi mediante la *teacher agency* dei dirigenti scolastici e degli insegnanti**

La società della conoscenza o dell'apprendimento può essere interpretata come una società in cui vivono, lavorano, si organizzano donne e uomini, che si "incontrano" o si "scontrano" in/con contesti lavorativi all'interno di "mondi" professionali, familiari e socio-culturali. Essa può essere considerata una società che stimola, sottopone e richiede repertori di saperi, conoscenze di tecnologie dell'informazione e della comunicazione - TIC - necessarie per riformulare il fondamento della comunicazione in ogni ruolo che si svolge (Davis & Gardner, 2014).

Lo sfondo prospettico all'interno del quale si animano la realtà scolastica, analizzata e interpretata secondo le tre dimensioni - culture inclusive, politiche inclusive, pratiche inclusive - mediante le quali si articola il Modello Sociale di Booth e Ainscow (2014), e il vissuto personale e professionale di tutti gli attori che operano nella comunità educante, vale a dire degli studenti, dei dirigenti scolastici, dei docenti, degli operatori scolastici, delle famiglie e di tutti gli stakeholder che interagiscono con le istituzioni scolastiche, è dominato dalla complessità.

L'elemento della complessità, durante questi anni caratterizzati dalla pandemia di SARS CoV-2, ha assunto connotati diversi rispetto al periodo pre-pandemico mettendo in discussione le modalità di analisi ed interpretazione delle situazioni/dinamiche esperienziali, relative all'organizzazione dei contesti scolastici e del vissuto personale e professionale di tutti gli attori che operano nella comunità educante.

La connotazione che sta delineando la complessità invita a riflettere, attraverso diversi livelli di confronto e di condivisione intra-inter-istituzionali, sulla necessità di sviluppare una nuova consapevolezza rispetto ai cambiamenti repentini e continui e a nuovi elementi che dovrebbero/potrebbero caratterizzare l'innovazione

intesa nell'ottica di un cambiamento orientato verso il miglioramento.

Alla luce di quanto affermato è importante assumere e/o consolidare un *midset* (Dweck, 2013) critico e riflessivo per ri-formulare significati all'interno delle realtà delle istituzioni scolastiche e la relazione con il proprio processo di apprendimento (Fregola, 2003) mentre si abitano processi di trasformazione continua nella complessità.

In questa prospettiva è chiamata in causa la formazione dell'apprendimento dello sviluppo professionale (Calvert, 2016) dei dirigenti scolastici e degli insegnanti come "lente" per ri-leggere e interpretare le situazioni/ dinamiche dei contesti scolastici.

La teoria della *teacher agency*<sup>3</sup>, "la capacità di agire, in maniera intenzionale e costruttiva, degli insegnanti per lo sviluppo del processo di apprendimento professionale proprio e quello dei colleghi" (Ibidem), focalizza l'attenzione sulle condizioni strutturali necessarie per la crescita professionale dei docenti come mezzo per rafforzare la stessa *agentività*, attribuendo molta importanza al contesto scolastico all'interno del quale operano i dirigenti scolastici e gli insegnanti.

Questa considerazione è in linea con quanto illustrato da numerose evidenze (Boyd *et al.*, 2011; Johnson, Kraft, Papay, 2012) rispetto le quali emerge una interdipendenza tra il contesto e l'apprendimento dello sviluppo professionale: il contesto influisce sulle decisioni di carriera degli insegnanti, sulla loro efficacia didattica e sugli esiti di apprendimento degli studenti.

Un approccio metodologico coerente con le prospettive di studio del Modello Sociale di Booth e Aisncow (2011; 2014) e della *teacher agency* (Calvert 2016) è quello della Ricerca-Formazione - RF - (Asquini, 2018) che si è rivelato funzionale nell'ambito della conduzione di un progetto di scuola dottorale, intitolato *Le figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola*.

In questa prospettiva la sostenibilità (Pomponi, 2021) della R-F è significativa perché: considera i bisogni formativi ed educativi delle scuole coinvolte nella ricerca e le condizioni della specifica scuola; crea spazi dediti alla promozione del pensiero critico e riflessivo all'interno dei quali i docenti si percepiscono partecipi, co-decisoro e co-agenti nel progetto di ricerca e il ricercatore sia concepito come facilitatore; promuove le condizioni del contesto che possano favorire lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti professionali, nonché come detto sopra di un *mindset* orientati alla ricerca e all'approccio scientifico.

## Conclusioni

Come afferma Morin (2017b), "nella crisi dei fondamenti e nella sfida della complessità del reale, ogni conoscenza ha ormai bisogno di riconoscersi, di riflettersi, di situarsi, di problemattizzarsi" (p. 70). I paragrafi di cui sopra hanno provato brevemente a portare l'attenzione su quattro differenti approcci pedagogici che, in situazioni di crisi o ad alta complessità, possono contribuire a generare apprendimenti e riorganizzazioni degli intercampi in cui si contestualizza l'azione educativa e formativa.

Elemento trasversale ai diversi approcci è il considerare l'apprendimento non

3 La *teacher agency* considera tutti i docenti "agenti" della propria crescita professionale e definisce l'*agentività* come «la capacità di agire degli insegnanti in maniera intenzionale e costruttiva per orientare e dirigere la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei colleghi» (Calvert, 2016, p.4, Trad. propria).

solo da un punto di vista individuale, ma anche ecosistemico, negli aspetti di sostenibilità dati dalla necessità di trovare un difficile e mobile equilibrio tra elementi individuali e contestuali, tra istanze conservative e istanze innovative, tra tempi e ritmi del cambiamento e tra livelli micro, meso e macro dei sistemi coinvolti.

Tale complessità, a cui oggi la contemporaneità è chiamata a confrontarsi, rappresenta una vera e propria sfida (Morin, 2017b) che, per certi versi, pone di fronte al riconoscimento del limite di ogni conoscenza. Ciò nonostante, se da un lato questa consapevolezza rende incompiuto e mai definitivo ogni progresso nella conoscenza, al tempo stesso essa dà senso alla continua ricerca di nuovi significati che possano orientare l'agire educativo e formativo, oltrepassando incertezze e contraddizioni e costituendo meta-punti di vista che possano permettere di de-costruire e ricostruire i saperi, in un processo dialogico in continuo divenire.

### Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, A. (2019) (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). "The influence of school administrators on teacher retention decisions". *American Educational Research Journal*, 48(2), pp. 303-333.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvert, L. (2016). "The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional Learning So That It Really Support educator Learning". *Journal of Staff Development*, 37(2), pp. 51-56.
- Cepollaro, G., Varchetta, G. (2014). *La formazione tra realtà e possibilità. I territori della betweenness*. Milano: Guerini Next.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Novara: Utet Università.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Chiocchi, A. (2003). "Il concetto di intercampo. Non solo questioni epistemologiche (estratto)". In *Società e Conflitto*, 27/28, 3-16.
- Colazzo, S. (2019). Comunità, globalizzazione e istanze di riconoscimento. In Colazzo, S., Manfreda, A. (2019). (a cura di), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare* (pp. 123-163). Roma: Armando Editore.
- Cuppari, A. (2021a). "Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza". *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 38, pp. 206-219. <http://dx.doi.org/10.19241%2FILL.v17i38.573>
- Cuppari, A. (2021b). "Autobiographical memories as islands of certainty in an ocean of complexity: a cooperative enquiry on the effects of the COVID-19 emergency on some disability services in Northern Italy". *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, Vol. 23, 2(90), pp. 89-104. <https://doi.org/10.34862/tce/2021/09/01/47h7-st18>
- Cuppari, A. (2022). "Learning from the crisis for a new paradigm of social work: a cooperative inquiry with social workers of services for adults with disabilities in Northern Italy". In *'Looking back for the future. Reconsidering adult learning and communities'. Proceedings of the 12th conference of the ESREA network 'Between global and local – Adult learning and communities'* – ISBN 978-84-09-37082-5.
- Davis, K., & Gardner, H. (2014). *Generazione App: La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.

- Dweck, C.S. (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando Editore.
- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Folke C., Biggs R., Norström A. V., Reyers B., e Rockström J. (2016). "Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science". In *Ecology and Society* 21(3):41. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08748-210341>
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri. (Originariamente pubblicato nel 1988).
- Foucault, M. (2014). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 1984).
- Fregola, C. (2003). *Riunioni efficaci a scuola: ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Giacconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Aparecida Capellini, S. (2020). "Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità della vita". In *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 274-291. DOI: 10.30557/MT00147
- Hadot, P., (1988). *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Torino: Einaudi.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. New York: SAGE Publications.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). "How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement". *Teachers College Record*, 114(10), pp. 1-39.
- Mariani, A., Cambi, F., Gioisi, M., Sarsini, D. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2012). *La via per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2017a). *Per una teoria della crisi* (Cerami, M., trad. ita.). Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 2016)
- Morin, E. (2017b). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: le 15 lezioni del Coronavirus* (Prezzo, R., trad. ita.). Milano: Raffaello Cortina Editore (Originariamente pubblicato nel 2020)
- Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma-Bari: Carocci.
- Nussbaum M. (2001). *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2013). *Giustizia Sociale e Dignità Umana* (Greblo, E., trad. ita.). Bologna: Il Mulino. (Originariamente pubblicato nel 2002)
- Pomponi, M. (2021). "La Ricerca-FormAzione, quale modello sostenibile per lo sviluppo dell'apprendimento professionale". *Formazione & Insegnamento*, 1-2021, Vol.2, pp.757-763.
- Rigamonti, A., Formenti, L. (2020). "Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni". In *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132.- <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Schalock, R.L., Verdugo Alonso, M.A. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A.K. (2014). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia* (Rigamonti, G., trad. ita.). Milano: Mondadori. (Originariamente pubblicato nel 2000)
- Weber, M. (1991). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Milano: Rizzoli.



Ripensare ecosistemi educativi  
e formativi capacitanti nella prospettiva  
del principio di reciprocità  
Rethinking enabling educational  
and training ecosystems in the perspective  
of reciprocity

---

Antonio Molinari

Università Cattolica del Sacro Cuore – antonio.molinari1@unicatt.it

Maristella Cacciapaglia

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – maristella.cacciapaglia@uniba.it

Patrizia Galeri

Università Cattolica del Sacro Cuore – patrizia.galeri@unicatt.it

Rosa Indelicato

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

Simona Sandrini

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

Valerio Massimo Marcone

Università degli Studi di Roma Tre – valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

---

#### ABSTRACT

This contribution is the result of a collective work carried out within the «Learning circle Economics of reciprocity» within the Siref 2021 Summer School. The basic theme on which the contribution intends to reflect is that of rethinking generative ecosystems that can «enable» society as a whole towards an approach to «reciprocity», in contrast to the growing forms of poverty. In this perspective it is necessary to promote new active labor policies towards decent work, new educational policies towards a culture of sustainability; new perspectives of meaning related to the dimensions of fraternity, care, relationality, planetary solidarity towards possible models of sustainable development.

Il presente contributo è frutto di un lavoro collettaneo realizzato nell'ambito del «Learning circle Economia di reciprocità» all'interno della Summer School Siref 2021.

Il tema di fondo sul quale il contributo intende riflettere è quello di ripensare ecosistemi generativi che possano «capacitare» la società nella sua interezza verso un approccio alla «reciprocità», in contrasto alle crescenti forme di po-

\* **Attribuzione:** L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Valerio Massimo Marcone ha redatto l'introduzione, i paragrafi 1.2. , 2.1., le osservazioni conclusive; Maristella Cacciapaglia ha redatto il paragrafo 1.1 ; Antonio Molinari ha redatto il paragrafo 2.2.; Patrizia Galeri, Rosa Indelicato, Simona Sandrini hanno redatto il paragrafo 3.

vertà. In questa prospettiva è necessario promuovere nuove politiche attive del lavoro verso un lavoro dignitoso, nuove politiche educative verso una cultura della sostenibilità; nuove prospettive di significato correlate alle dimensioni della fraternità, della cura, della relazionalità, della solidarietà planetaria verso possibili modelli di sviluppo sostenibile.

#### KEYWORDS

Capability Approach, Decent Work, Ecosystem, Inequality, Sustainability.  
Approccio alle Capacitazioni, Disuguaglianze, Ecosistema, Lavoro Dignitoso, Sostenibilità.

### Introduzione

La riflessione collettanea del presente contribuito poggia le basi sulla consapevolezza di ripensare a nuovi modelli di sviluppo sostenibile centrati sul principio di reciprocità. Questo ultimo è da intendersi non in termini economici come “questione di preferenze individuali” ma nel senso profondo di relazionalità (Bruni, 2010).

Come ci ricorda Papa Francesco nella sua ultima enciclica Fratelli tutti *“la vita non è tempo che passa ma è tempo di incontri”*. *“Incontro”* nel significato di arricchimento,  *dono*.

Un modello di sviluppo – come evidenzia Zamagni (2011a) – non può considerarsi sostenibile se si estingue il senso di fraternità e in cui tutto si riduce per un verso a migliorare le transazioni basate sullo scambio di equivalenti.

Di fronte alle crescenti nuove forme di povertà (lavorative, educative, relazionali) caratterizzate da evidenti disuguaglianze sociali da parte delle fasce più vulnerabili (in particolare giovani e donne) occorre ribadire con forza come un modello di sviluppo non può e non deve essere soltanto quello dell’aumento del reddito, bensì quello di migliorare l’accesso alla buona salute, quello di avere un’istruzione che sia adeguata a ciascuno, quello di assicurare al lavoro e ai cittadini organizzati una partecipazione alle decisioni, al farsi delle azioni pubbliche. In altri termini, ciò significa garantire a tutti, le condizioni che consentano di liberare e dare attuazione alle proprie capacità di essere non solo attori ma agenti critici di cambiamento e di orientarsi verso modelli di sviluppo che si basino sulla qualità della vita delle persone, mettendo al centro la loro felicità (Becchetti et al., 2019).

In quest’ottica l’idea di “economia di reciprocità”, considera l’intero mercato e i contesti organizzativi come luoghi emblematici di relazioni e potenzialità educative (Vischi, 2017) all’interno dei quali la *dignità umana* prende forma attraverso l’essere al, nel e con il mondo (Gennari, 2012).

Nella prospettiva di un dialogo multidisciplinare tra scienze economiche e scienze socio-pedagogiche il contributo collettaneo ha inteso rispondere ad alcune macro-questioni:

- quali politiche attive del lavoro per promuovere un lavoro dignitoso in un’ottica di equità sociale?;
- come capacitare le nuove generazioni verso una cultura della sostenibilità e della reciprocità a partire dalle scuole?;

- in che modo educare la società civile alla dimensione della cura? Quale valore ha il bene relazionale in un'ottica di generatività?

## 1. Promuovere politiche attive del lavoro nella prospettiva dell'economia di reciprocità

### 1.1 Il paradigma dell'attivazione orientata al solo lavoro formale e retribuito

Nate dalla combinazione tra le "politiche attive del mercato del lavoro" formulate in Svezia negli anni Cinquanta e i "programmi di sviluppo del lavoro" sviluppati negli USA negli anni Sessanta, inizialmente, le politiche attive del lavoro miravano a garantire la piena occupazione e a "fornire" lavoratori adeguatamente qualificati all'espansione delle economie industriali. Tuttavia, dinanzi ad un contesto socio-economico profondamente mutato dalla rottura del compromesso fordista, le politiche attive del lavoro sono diventate uno strumento mirato al re-inserimento lavorativo delle numerose persone rimaste senza lavoro, soffermandosi principalmente dal lato dell'offerta nel mercato del lavoro.

Ancora oggi, esse rientrano in quello che è stato definito come *paradigma dell'attivazione*,<sup>1</sup> proprio per indicare l'insieme degli interventi pubblici volti a promuovere la partecipazione dei loro destinatari nel mercato del lavoro (Van Berkel e Borghi 2008; Barbier, 2011). Tale paradigma, risulta caratterizzato da elementi tanto abilitanti quanto coercitivi: tra quelli abilitanti, si ritrovano elementi come orientamento e la formazione professionale, l'assistenza alla ricerca del lavoro in linea con le proprie inclinazioni, i contributi per la costituzione delle startup, le integrazioni al reddito dei lavoratori poveri o i servizi di assistenza sociale. La natura coercitiva dell'attivazione, invece, è caratterizzata da un ridimensionamento dell'assistenza sociale, una restrizione dei criteri di accesso alle misure e delle offerte di lavoro da dover accettare, l'acuirsi delle sanzioni in caso di non conformità alle regole imposte e, infine, un maggior controllo sulle attività da fare sempre più numerose.

Le due diverse "anime" dell'attivazione corrispondono a due diversi modelli nella letteratura: uno "abilitante", che enfatizza le misure che permettono all'individuo di diventare auto-sufficiente e di inserirsi nella società, e uno "coercitivo", che si concentra sul disciplinare il comportamento dell'individuo più che di cambiarlo, riducendo i diritti e aumentando le strategie che impongono il lavoro. Quest'ultimo, per Rueda (2015), può essere anche descritto come l'aspetto "esigente" dell'attivazione (Thoren 2008).

A prescindere dal tipo di modello di attivazione che si vuole adottare, comunque, l'obiettivo che ci si pone è sempre lo stesso: quello di far inserire nel mercato del lavoro i beneficiari delle politiche di welfare, per renderli auto-sufficienti e non più dipendenti dai pubblici sussidi (Higuchi 2014).

Non si tratta, però, solo di incidere sul tasso di occupazione, ma anche su quello di attività economica, per esempio favorendo o anche imponendo l'ingresso delle donne impegnate nel lavoro di cura dei figli e della casa nel mercato del lavoro. Tutto ciò genera importanti ripercussioni anche sul ruolo del lavoro nella società, che viene inteso sempre e solo in termini economici, nonostante ci

1 Secondo L'OCSE (2019), le politiche attive del lavoro si riferiscono ad interventi di attivazione e di sostegno nella ricerca del lavoro che, a loro volta, possono essere distinti in servizi per l'orientamento, servizi di formazione, sostegno all'auto-impiego, misure per disabili e lavori socialmente utili.

sia anche una definizione sostanziale del lavoro, che è anzi una “merce fittizia” all’interno di un “mercato innaturale”, che non viene prodotta, usata e scambiata come le altre merci (Polanyi, 1944).

Necessaria è, dunque, la consapevolezza che quella del lavoro è una questione che non può essere affrontata restando entro l’orizzonte del solo mercato del lavoro, avendo a che vedere con la libertà sostanziale dell’uomo e anche perché vi sono parecchie altre offerte e domande di lavoro che non transitano per il mercato del lavoro e che pure generano valore, come il lavoro di cura o quello erogato all’interno delle organizzazioni di volontariato (Zamagni 2016). In altre parole, il valore intrinseco del lavoro prescinde dal mercato del lavoro e può anche ritrovarsi in attività autonome, libere, fini a sé stesse e così non necessariamente utili e produttive per l’attività economica capitalista (Gorz 1989; Frayne 2015).

Nel merito dell’economia di reciprocità, ciò che si propone sono delle *policies* non coincidenti solamente con quelle delle attive del lavoro ma comprendenti altresì quelle passive del lavoro, sociali, industriali o educative che favoriscono gli attori di tale economia nella creazione di posti di lavoro dignitoso anche per coloro che rientrano piuttosto nell’“esercito di riserva” dell’economia capitalista, così come nella creazione di percorsi partecipati di emancipazione ed integrazione sociale a beneficio della comunità tutta.

Le politiche attive del lavoro, per lungo tempo sono state considerate quale strumento cardine per riconciliare gli obiettivi di sicurezza sociale con le esigenze del sistema economico, risultando fortemente “produttiviste” e orientate al solo lavoro formale e retribuito, che non è necessariamente dignitoso e che, anzi, oggi “non basta” più (Saraceno 2015). Non basta, per fuoriuscire da una condizione di vulnerabilità sociale che non riguarda più solamente i disoccupati ma anche un numero crescente di lavoratori – i cosiddetti “working poors” – e che coincide con una situazione di vita quotidiana, dove autonomia e capacità di autodeterminazione, sono permanentemente minacciate da un inserimento instabile dentro i principali sistemi di integrazione sociale e distribuzione delle risorse (Ranci 2002).

Per questo, si ritiene importante riconsiderare la centralità delle politiche attive del lavoro nei sistemi di welfare, non tanto proponendo di “sganciare” il reddito dal lavoro come i sostenitori sempre più numerosi e vari del “reddito di base universale”, quanto di promuovere il lavoro dignitoso dentro e fuori l’orizzonte del mercato del lavoro, all’interno di una economia di reciprocità, che non considera solamente le dinamiche della produttività o del profitto, e che, così, è in grado di garantire uno sviluppo sostenibile sotto tutti i punti di vista.

## 1.2 Per il diritto ad un lavoro dignitoso. Equità sociale e sviluppo umano

La tempesta pandemica ha indubbiamente contribuito ad accelerare l’aumento di nuove forme di povertà economica, di povertà educativa, di privazione dei diritti fondamentali (sanità, istruzione), di nuove forme di disuguaglianza sociali (perdita di lavoro per donne e giovani). Questioni cruciali che ci riportano inevitabilmente ai temi di giustizia sociale proposti da Amartya Sen (2010), alla cui realizzazione è chiamata l’intera umanità.

Come ci ha ricordato più volte nelle sue encicliche lo stesso Papa Francesco: “*dobbiamo rimettere la dignità al centro e su quel pilastro vanno costruite le strutture sociali alternative di cui abbiamo bisogno*” (2020, n. 168).

Estendere l’opportunità di un lavoro dignitoso a tutti diventa la condizione essenziale per introdurre elementi di equità e di integrazione sociale in tutti i paesi siano essi sviluppati o in via di sviluppo (Marcone, 2019).

La creazione di condizioni di lavoro dignitose deve essere alla base di tutti gli obiettivi di sviluppo sostenibile (in particolare il goal 8 dell'Agenda 2030). Ma per creare tali condizioni occorre "essere liberi" come persone.

Sen (1999) in questa prospettiva "*incrocia*" il concetto di equità con quello di libertà attraverso il costrutto del *capability approach*<sup>2</sup>. Egli sostiene che una persona con problemi economici o di salute, ha un insieme di capacità limitate, mentre persone con elevati mezzi economici avranno capacità molto maggiori. Una persona allora dovrebbe percepire l'ampiezza delle sue capacità come misura delle sue libertà. In questa prospettiva l'obiettivo di una società giusta dovrebbe essere la realizzazione dell'eguaglianza delle capacità dei suoi membri. E dunque l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta soltanto di redistribuire i beni ma di attivare le capacità (agency) di utilizzare quei beni, per trasformarli in tenore di vita. Allo stesso tempo Sen però assegna un ruolo importante alla responsabilità individuale, dal momento che l'effettiva realizzazione delle capacità (funzionamenti) è rimessa alla responsabilità del singolo. Libertà individuale e libertà economica dunque sono complementari, afferma Sen (2010)<sup>3</sup>

Ciò significa in altri termini, considerare nella configurazione delle *policies*, una transizione dal sostegno dell'occupabilità al sostegno dello sviluppo delle *capabilities* delle persone (Nussbaum, 2012), spostando l'attenzione da un sistema di welfare centrato sull'ingresso o sul rientro nel mercato del lavoro a quello di "*learnfare*" che garantisca un effettivo accesso di tutti gli individui ad opportunità di apprendimento coerenti con le esigenze dell'economia e i progetti personali di vita (Margiotta, 2012; Ellerani, 2020).

Si tratta, riprendendo l'approccio seniano di "andare oltre" la nozione di capitale umano assumendo la prospettiva di un "*welfare delle capacitazioni*" (Sen, 1999; Margiotta, 2012), ovvero della possibilità individuale e collettiva di agire il diritto ad apprendere come ben ci indica anche il "goal 4" dell'Agenda 2030 (qualità, equità e opportunità di apprendimento per tutti).

In questa prospettiva il *capability approach* (Sen, Nussbaum) può essere considerato un punto di riferimento fondamentale nel ripensare politiche attive del lavoro in un'ottica generativa anche in vista dei nuovi valori educativi centrati sul contrasto alle disuguaglianze (Alessandrini, 2019).

## 2. Ecosistemi di apprendimento sostenibile a partire dalla scuola

### 2.1 Educare alla sostenibilità<sup>4</sup> vs reciprocità

La consapevolezza di una "insostenibilità" dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale ed economico, ma anche e soprattutto su quello sociale

2 Tale approccio si caratterizza per l'individuazione di due indicatori fondamentali quali misure della qualità della vita sia degli individui sia delle società in cui questi vivono: le capacità (*capabilities*), cioè tutto quello che gli individui *possono fare ed essere*, e i cosiddetti funzionamenti (*functionings*), cioè tutto quello che gli individui effettivamente *fanno e sono*. Capacità e funzionamenti diventano in questo modo le principali finalità a cui deve tendere una società giusta: l'ideale è quello di una società in cui ognuno sviluppa le proprie potenzialità (Alessandrini, 2014)

3 "*Un lavoro dignitoso, la copertura sanitaria, eccetera, hanno a che fare con la libertà economica. L'idea di libertà è correlata alla nostra libertà di decidere cosa vogliamo scegliere. Non basta il permesso di farlo, occorre essere nella capacità di farlo*" (Sen, 2010)

4 Il tema dell'educazione alla sostenibilità è un'area consolidata della pedagogia generale con qualificate ricerche di tipo teorico-empirico (Alessandrini, 2019; Loiodice 2018, Malavasi, 2008; Riva, 2018)

ed educativo era evidente già da tempo.<sup>5</sup> In questa direzione, come è noto nel 2015 l'Agenda dell'Onu ha "lanciato" la sua sfida per la sostenibilità con i suoi 17 goals e 169 target da raggiungere entro il 2030.

Occorre ricordare come la maggior parte degli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030, siano "attraversati" per così dire dal *fil rouge* della dimensione educativa: Educazione come "*bene pubblico*"; Educazione come *fattore chiave per la sostenibilità*; Educazione come *contrasto alla povertà*, Educazione come *inclusione sociale*, Educazione come *qualità dei risultati dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita* (Marcone,2021).

Educare alla sostenibilità significa prendersi cura della salute del nostro pianeta terra, prendersi cura delle persone e delle relazioni, educare al sentimento dell'umano, imparare l'umano (Malavasi,2020).

Come ci ricorda Papa Francesco<sup>6</sup> ciò che la pandemia sta dimostrando è che non si può rimanere sani abitando un pianeta "malato".

Per intraprendere un nuovo patto formativo centrato sul paradigma della sostenibilità, è necessario ripensare un nuovo modello di sviluppo eco-sostenibile e generativo.

Il fine più generale in questa prospettiva allora è quello di contribuire a creare una cultura della sostenibilità – a partire dalle scuole, tra gli studenti, tra gli insegnanti, ed in definitiva nella società civile nella sua interezza – quale forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, di collaborazione istituzionale e dei legami di solidarietà (Malavasi,2017) della comunità planetaria.

Per queste ragioni oggi la scuola dovrebbe contribuire a promuovere tutte quelle *capabilities* (Nussbaum,2012), che consentono agli individui di avere opportunità concrete di democrazia, costruendo società più libere, ed inclusive, orientate al pieno sviluppo dell'essere umano in un'ottica di cittadinanza planetaria (Morin,2020).

Il cambio di paradigma<sup>7</sup> sta proprio nel considerare un'idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti (Margiotta, 2018) che sia educazione allo sviluppo umano (Sen, 1999) come fine da perseguire in grado di abilitare gli studenti alla libertà nel direzionare la propria vita, non solo per il loro apprendimento ma anche per le vite che scelgono e per i loro progetti di vita (Ellerani, 2019).

Possiamo affermare che l'approccio alla sostenibilità è connesso al principio di reciprocità per i seguenti motivi:

- a) è un approccio che enfatizza l'esigenza dell'adozione di misure significative di cambiamento, indirizzato a realizzare processi di cambiamento nell'ambito di diverse aree della società civile;
- b) è un approccio sistemico, che delinea un'utopia capace di generare nuovi modi di sentire la vita nel pianeta;
- c) è fondato sull'inclusione e la lotta per il superamento delle disuguaglianze;
- d) è un approccio che si basa sul dialogo costruttivo di tutti i componenti della società civile, in un'ottica di interazione generativa.

5 Già nel lontano 1972 il Club di Roma con il Rapporto "*Limits of Growth*" (Meadows, et.al., 1972) aveva avuto il merito di porre in evidenza nel dibattito internazionale il tema dell'insostenibilità di un modello di sviluppo che sembra considerare il pianeta Terra una miniera inesauribile di risorse a nostra disposizione.

6 Il 1° settembre 2020, in occasione della "Giornata del Creato", il Papa ha diffuso un messaggio nel quale ha affrontato i contenuti dei piani di ripresa che i governi stanno predisponendo, alla luce degli Obiettivi globali su clima e biodiversità, e dei principi di solidarietà intra-generazionale e intergenerazionale. Fonte: Rapporto ASviS, 2020

7 Come sottolinea Zamagni "è vero che i paradigmi, come del resto le teorie scientifiche, non suggeriscono solamente le linee di condotta; essi cambiano il mindset delle persone" (Zamagni et.al. 2015)

## 2.2 Le Green capabilities per l'occupabilità

Nel rapporto tra pedagogia ed economia, con particolare rilevanza al tema dell'educabilità emerge la necessità di un approccio ispirato ai principi di solidarietà, sussidiarietà, responsabilità.

È fondamentale esaltare il momento in cui l'individuo prende coscienza dell'identità del proprio gruppo e diventa capace di riconoscerlo mettendosi nei panni dell'altro (T. Todorov, 2009).

In tal senso, il principio di reciprocità predispose le condizioni di convivenza costruttiva fra le persone e diventa prima di tutto una questione educativa: la cultura della cittadinanza.

L'approccio alle capacità (*Capability Approach*) implica una valutazione comparata della qualità della vita partendo dal concetto di "capability". Queste ultime sono definite come "l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di utilizzare".

Il tema dell'educabilità è interpretato attraverso le cosiddette *capabilities* come un processo che amplia le opportunità personali al fine di condurre una vita sana, degna, buona attraverso la possibilità di apprendere lungo tutto il corso della vita in condizioni di benessere.

Il termine funzionamento, secondo A. Sen (1999), "sottende il concetto aristotelico e riguarda ciò che una persona può desiderare".

Il *capability approach* si può definire come un "approccio valutativo o etico" capace di tradursi in una "teoria educativa" attraverso alcune condizioni di base. Tali condizioni, secondo G. Alessandrini (2019), sono:

- porre al centro di un nuovo paradigma dello sviluppo la questione antropologica e non solo la dimensione economico-produttivistica;
- superare l'individualismo economico focalizzato sulla razionalità strumentale concentrando l'attenzione sulla dignità dell'individuo;
- andare oltre le condizioni di "occupabilità" delle persone generando opportunità di sviluppo delle potenzialità di ciascuno con la definizione di un "welfare formativo";
- ampliare il processo di innovazione attraverso la dimensione sociale della partecipazione;
- considerare la responsabilità sociale come unico driver del processo partecipativo di crescita e sviluppo.

Le capacità sono per Sen (1999) le "libertà sostanziali" attraverso cui un individuo sceglie di agire. La chiave dell'idea di sviluppo come libertà è nell'idea di una crescita economica che sia democratica, partecipata, accessibile e generativa di opportunità per l'evoluzione delle capacità attraverso le esperienze educative e formative lungo tutto l'arco della vita.

Il *capability approach*, basato sullo sviluppo umano, è stato finora poco applicato alle questioni ambientali; O. Lessmann e F. Rauschmayer (2013), con particolare riferimento agli studi di Sen in tema di sostenibilità, al Rapporto di Brundtland e all'Agenda 2030 considerano l'impatto umano sull'ambiente nel suo significato di comportamento etico-valoriale che può essere misurato nelle "libertà sostanziali" (capacità) che la persona attua come contributo alla collettività. Potremmo avanzare l'interpretazione che i due autori indichino un'applicazione concreta e operativa delle capacità allo sviluppo attraverso una progettazione allo sviluppo sostenibile.

Un altro contributo arriva da S. Jentoft che considera lo sfruttamento eccessivo

dell'ambiente e dei beni comuni non come una libertà illimitata ma piuttosto come una parte della libertà stessa.

Una "sfida" per il *capability approach* nel contesto della "*governance and scientific knowledge*" è proposta da P. Malavasi (2019) che identifica gli elementi che possano costituire un vero "*green capability approach*". Essi sono:

- sviluppo come libertà;
- consapevolezza del degrado ambientale;
- correlazione tra razionalità scientifica, convinzioni etiche e religiose, istruzione/salute umana.

Sviluppo, consapevolezza, razionalità e convinzioni sono secondo Malavasi le componenti che definiscono le *green capability*.

L'approccio alle *green capabilities* può essere transitoriamente connesso al paradigma dell'ecologia integrale e al concetto di una giustizia sociale in, con e per l'ambiente. Esso sollecita il governo e l'amministrazione a un compito urgente: promuovere lo sviluppo umano integrale, salvaguardando la dignità umana promuovendo la libertà di scelta.

Lo sviluppo umano è l'espansione delle libertà delle persone di vivere un'esistenza giusta ed equa, libera e creativa, di dare forma così allo sviluppo personale.

Nella prospettiva pedagogica, la "governance dello sviluppo" è da intendersi come sviluppo del singolo agente come sviluppo sociale verso il raggiungimento del bene comune": promuovere lo sviluppo umano integrale significa prendere a cuore l'educazione.

Quali sono, allora, i fattori strutturali in grado di favorire l'inclusione, l'occupabilità e la libertà di realizzazione delle potenzialità delle persone?

Per capire il ruolo delle capacitazioni bisogna tener conto, tornando al pensiero di Sen, di due elementi; in primo luogo, del rapporto diretto con il benessere e la libertà degli esseri umani; in secondo luogo, del ruolo indiretto hanno che hanno sulla produzione economica in quanto agiscono sul cambiamento sociale.

### 3. Bene comune e reciprocità. Educare alla dimensione della cura

L'impegno verso la moltiplicazione di *ecosistemi educativi capacitanti* è l'attenzione alla cura nel generare spazi esperienziali, luoghi di incontro, organizzazioni, comunità territoriali in grado di far fiorire nuovi significati e apprendimenti all'inscena della creatività e della *reciprocità* (Ellerani 2017, p. 142) anche riguardo la promozione dello sviluppo sostenibile (Marcone, 2021). Concetto quest'ultimo che nella sua accezione più recente chiama in causa la capacità di condividere prospettive di futuro, di farsi coinvolgere con altri nel contesto vitale in cui si è immersi, di saper volgere lo sguardo verso valori quali la fraternità e l'amicizia sociale, di ambire alla *reciprocità* nella salvaguardia dei beni comuni, delle relazioni umane e dell'ambiente.

Il pianeta è un bene comune, così il clima, l'acqua, l'aria, il suolo: riconoscerli tali è una tra le occasioni formative di questo momento storico, per trasformare gli orizzonti valoriali che guidano le scelte materiali nella quotidianità socio-economica. Comporta, infatti, il favorire la diffusione della *reciprocità*, quel dare senza perdere e prendere senza togliere che per Zamagni connota la *condivisione dei beni comuni*, implicando una relazione in funzione del noi (2020a, p. 42). I beni comuni, dirà, non sono né pubblici né privati: il vantaggio che ciascuno trae dal

loro uso – diremmo dalla loro “cura” – si materializza assieme a quello degli altri (Zamagni, 2020b). Il bene comune è il *bene dello stesso essere in comune*, ossia dell’essere inseriti e operativi in una struttura di azione comune, quale per lui quella economica che deve sempre più nutrirsi di relazioni, motivazione e fiducia. Poiché non è il mercato in sé che erode il legame sociale, ma un mercato “incivile”, non edificato da persone che lo costituiscono sul principio di reciprocità (Zamagni, 2006).

Un rinnovato rapporto con la cultura materiale della nostra epoca (Malavasi, 2002) può allora generarsi proprio dalla crisi ecosistemica che stiamo vivendo, che minaccia beni comuni come la salute e l’ambiente. Andare oltre il paradigma individuale e utilitaristico che negli ultimi decenni ha influenzato le molteplici sfere del vivere occidentale – dal lavoro al tempo libero, dalla mobilità al turismo, dall’alimentarsi al vestirsi – può significare riconquistare la consapevolezza ermeneutica e l’“affetto” per la dimensione relazionale dell’essere, nei diversi sistemi socio-economici e naturali, superando l’idea riduttiva dell’*homo oeconomicus*.

Con M. Buber (2013), l’appartenenza a una comunità umana di destino è «comunanza del bisogno e, di qui, comunanza dello spirito; comunanza della fatica e, di qui, comunanza della salvezza» (p. 206). Nei diversi ecosistemi quali la famiglia, le organizzazioni di lavoro e le città, è un compito formativo oggi dare spazio a una cultura relazionale che sia partecipativa, di condivisione e di collaborazione (Triani, 2018), che riconosca la dimensione collettiva di bisogno (materiale e spirituale per il ben-essere), che accolga la necessità di mettere in comune beni e valori e, non ultimo, di impegnarsi in modo congiunto e sinergico per realizzare un modello di sviluppo socio-economico più rispettoso anche dell’intergenerazionalità dell’esistenza, poiché la reciprocità supera la prossimità nel tempo e nello spazio.

Il tema della *reciprocità*, assunto nell’accezione pedagogico-antropologica, si intreccia inevitabilmente con quello di *alterità*, *relazione*, *scambio*: espressioni sintoniche con le dimensioni assiologiche e contenutistiche dell’educazione allo sviluppo sostenibile.

Reciprocità è un bias cognitivo ed un collante sociale che arricchisce il nostro stare nel contesto in una posizione allocentrica che apre alle relazioni, arricchendoci. Senza il riconoscimento dell’alterità, sia essa affermata come contigua, quindi accolta, sia essa rifiutata come estranea, non può avviarsi il processo di identificazione e scelta dell’altro da me. Nota Brezzi (2012), richiamando Ricœur (1993) come l’apertura all’alterità, in ogni cultura, disegni un antropocentrismo relazionale atto a superare dicotomie per ricomporle in ottica di dialogo, di amicizia-*philia* che nelle relazioni umane apre a categorie quali sollecitudine, rispetto, equità. Categorie accolte e fatte oggetto di riflessione anche dalle scienze dell’ambiente *latu senso*, là dove l’alterità è accolta e definita sia nella direttrice uomo-uomo, sia uomo-ambiente, inteso come declinazione del creato in cui l’uomo è immerso per interazione (Remotti 1996; Brezzi 2008 e 2014).

La diffusa diseducazione alla gestione dell’ambiente e la contemporanea crisi ecologica, mostra la fragilità della nostra cultura e del nostro sentire l’ambiente come disgiunto dall’uomo (*separazione*) e, pertanto, si richiede uno sforzo formativo che promuova un’*alleanza* tra i due, rinnovando nell’uomo il senso della cura e del prendersi cura.

Noddings (2003) evidenzia il valore e la predisposizione ad accogliere l’altro quando il prendersi cura non nasce dall’imperativo “devo”, ma dal “voglio”, come atto vocazionale e generativo ad aprirsi alla sfida del farsi coinvolgere e spendersi per una comune crescita, per un bene comune: l’etica del voglio prendermi cura. «Prendersi cura dell’ambiente significa avere un atteggiamento di ecologia umana. [...] Non si può separare l’uomo dal resto; c’è una relazione che incide in maniera

reciproca, sia dell'ambiente sulla persona, sia della persona nel modo in cui tratta l'ambiente; ed anche l'effetto rimbalzo contro l'uomo quando l'ambiente viene maltrattato» (Francesco, 2015a). Aver cura significa rispondere al bisogno di "ulteriorità", che si traspone in un progetto di futuro in cui le potenzialità dell'esserci possano fiorire (Mortari, 2019).

Del resto il contesto "ambientale" quale luogo di relazione si offre all'uomo, partecipando a pieno titolo alla formazione e alla piena realizzazione umana. Inoltre l'assunzione dell'alterità privata del valore di reciprocità e l'affermazione di forme di pensiero e azione regolate, esclusivamente, sul paradigma del *do ut des* rafforzano il disvalore a volte attribuito all'ambiente. Si tratta di recuperare la dimensione assiologica dell'incontro e della reciprocità tra l'uomo, l'ambiente e le comunità, per la tessitura di un intreccio ecosistemico locale e globale.

Educare l'attuale generazione a prendersi cura dell'ambiente e del contesto vitale in cui siamo immersi, si configura con l'istanza della formazione umana, che si avvale di molteplici agenzie per perseguire il bene comune e stabilire alleanze intergenerazionali, nella co-costruzione partecipata di ecosistemi educativi ed esistenziali fertili e rivolti al domani. L'educazione allo sviluppo sostenibile diviene lo strategico *driver* per il cambiamento (UNESCO, 2020): essa necessita di sostanzarsi con le prospettive dell'ecologia integrale che permette di *com-prendere*, nella potenza della presa come totale accoglimento, il creato per affidare all'educazione l'edificazione di contesti conviviali. «Prendersi cura del mondo che ci circonda e ci sostiene significa prendersi cura di noi stessi. Ma abbiamo bisogno di costituirci in un "noi" che abita la Casa comune» (Francesco, 2020, n.17). Essa è essenzialmente un bene relazionale: su tale reciprocità, adeguatamente formata, può avviarsi quel processo di cura verso i molteplici ecosistemi e verso il possibile che diviene l'ambito dove sperare, progettare ed insegnare l'umano, comprendere la relazionalità, applicare fraternità e attenzione ecologica (Malavasi, 2020).

L'attuale crisi ambientale globale ha messo in evidenza l'indebolimento di alcuni legami di reciprocità, facendo emergere il problema della scarsità delle risorse naturali, beni comuni del pianeta. Oggi più che mai, l'ambiente naturale reclama attenzione su di esso e il nostro aiuto per un equilibrato rapporto uomo-natura come ammonisce il filosofo Guardini (Indellicato, 2014). Di fronte alla crisi ambientale l'approccio ecosistemico è sicuramente il più rispondente, vista l'interrelazione che caratterizza tanto gli umani quanto la natura. Questa possibile "profondità" relazionale tra la persona e la natura risulta essere un atteggiamento etico promotore di pienezza di vita, che induce ad incrementare la saggezza anche al fine di dare dignità ad un'esistenza non-umana, nel riconoscerla e valorizzarla. La dimensione della cura (Indellicato, 2020, pp. 201-209) si costituisce una risposta necessaria per una nuova prassi educativa che tenga conto del diritto/dovere dell'uomo di essere il principale custode delle risorse ambientali, delle sue bellezze e diverse forme di vita. «Per promuovere una mentalità orientata alla cura occorrerebbe, innanzitutto, abbandonare l'idea che essa si identifichi con la sola pratica terapeutica per recuperare una visione della cura pedagogica rivolta primariamente alla relazione io-mondo e impegnata a istruire e a educare sui modi di abitare la terra. Si tratta, pertanto, di cogliere la differenza sostanziale tra il semplice vivere biologico e funzionale e il più complesso abitare esistenziale, inteso sia come un fine che un mezzo di affermazione dell'umano. L'abitare richiede, infatti, che il soggetto sia formato al crocevia di istanze sociali e culturali che attivino una rappresentazione della cura di sé come cura dell'altro e del mondo, in un orizzonte di impegno pratico ed etico» (Battaglia, 2016, p.15). Il pedagogista Flores D'Arcais (1962), già negli anni sessanta, sosteneva che la questione dell'ambiente, nella sua vasta problematica teoretica, nella sua significatività didattica e metodo-

logica, nella fecondità delle interconnessioni tra i diversi saperi, deve essere considerata pedagogicamente unitaria. Non si tratta del luogo in cui si svolge l'educazione ma piuttosto dell'educazione in quanto tale. L'ambiente ci forma e ci dà forma, ci guarda e ci chiede di essere custodito e rispettato, di essere salvaguardato. È di ciascuno di noi il compito educativo di imparare ogni giorno a essere saggio custode e abitatore del pianeta e a prendersene cura con intelligenza e amore.

Morin (1988) ipotizza un "ritorno della natura" per un'etica ambientale rinnovata.

L'Agenda 2030 ribadisce l'impegno corale, concreto e un *modus vivendi* e un *modus operandi* coerenti per limitare un economicismo autoriferito e incoraggiare invece un'economia sostenibile per affermare un'ecologia integrale come ultimamente ribadito nelle encicliche di Papa Francesco, *Laudato si* (2015) e *Fratres omnes* (2020) per la salvaguardia e la tutela della casa comune. Per questo la riflessione pedagogica è chiamata a un confronto serrato e critico con le diverse scienze della vita, dalla biologia alla medicina umana e veterinaria, dall'ecologia all'etologia, alle neuroscienze senza dimenticare l'economia e la sociologia. La pedagogia, in quanto scienza della formazione, deve poter educare e favorire una transizione progressiva da una cultura del dominio a una cultura del rispetto nei confronti dell'alterità e dell'ambiente offrendo un contributo essenziale per ripensare la questione ambientale entro una visione olistica, più critica e meno riduttiva, a sostegno di una connessione proficua tra il *bios*, il *logos*, e l'*ethos* in grado di capacitare contesti vitali.

### Osservazioni conclusive

Quali sono le istanze emerse dall'esperienza laboratoriale?

Riportiamo in sintesi le più significative:

- l'esigenza di contrastare le nuove forme di povertà e disuguaglianze sociali con politiche attive del lavoro che promuovano lo sviluppo delle capacitazioni;
- la consapevolezza della centralità del diritto ad un lavoro dignitoso quale "motore" dello sviluppo umano;
- l'esigenza di ripensare percorsi di apprendimento (a partire dalle scuole), sempre più interconnessi agli obiettivi di sviluppo sostenibile e dell'ecologia integrale;
- il riconoscimento della centralità della dimensione relazionale per la costruzione della cittadinanza democratica;
- l'idea che ogni forma di impresa possa rappresentare un ecosistema generativo dove "apprendere l'umano";
- la dimensione della cura come ambito di costruzione di pratiche di sostenibilità e reciprocità;
- la consapevolezza che per intraprendere una via generativa verso il raggiungimento del bene comune occorra superare ogni forma di individualismo economico e utilitarismo.

Il lavoro collettaneo inoltre vuole essere uno stimolo per "guardare" a *nuovi orizzonti possibili per ricerche future*.

Nell'ambito di prospettive di impegno per ricerche future si prefigurano le seguenti questioni:

- quali politiche attive del lavoro e quali politiche sociali più in generale possono promuovere lo sviluppo delle capacitazioni?
- quali metodologie educative potrebbero favorire «spazi di reciprocità» tra studenti e tra studenti e docenti? Come favorire con ambienti didattici «ibridi» tale orientamento alla relazionalità?
- come capacitare le relazioni umane nei contesti organizzativi verso pratiche di reciprocità? Con quali strategie e strumenti digitali? Quali nuovi modelli di leadership in questa prospettiva?

Per concludere possiamo affermare che la strada verso un modello di sviluppo che ponga al centro la sostenibilità e la reciprocità è ancora ardua e in salita.

Una tappa significativa in questo senso è stata raggiunta di recente (8 febbraio) con l'approvazione da parte della Camera <sup>8</sup>della norma che introduce in Costituzione «*la tutela dell'ambiente, degli ecosistemi, della biodiversità nell'interesse delle future generazioni*» (art. 9). Impulso rilevante è dato anche dalla modifica dell'art 41 sull'iniziativa economica che deve essere si «*libera ma non può svolgersi in contrasto con l'utilità sociale o in modo da recare danno alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana, alla salute, all'ambiente*».

Una politica di civiltà (Morin, 2012; Ceruti, 2020) in questo senso - richiamando le parole di Papa Francesco – è una politica educativa «*che si deve preoccupare di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita alla società e alla relazione con la natura*» (2015, n. 215).

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed.) (2019). *Sostenibilità e Capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Barbier, J.-C. (2011). Activer les pauvres et lechômeurs par l'emploi? Leçons d'une stratégie réformiste [Activating the poor and the unemployed? Lessons for a reform strategy]. *Politiques Sociales et Familiales*, 104 (June), 47-59.
- Battaglia L. (2016). *Uomo, natura, animali. Per una bioetica della complessità*. Lungavilla: Edizioni Altravista.
- Becchetti L., Bruni L., Zamagni S. (2019). *Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere*. Roma: Ecra.
- Brezzi F. (2008). Riconoscimento e dono, una tessitura complessa. In D. Iannotta (Ed.), *Paul Ricoeur in dialogo. Etica, giustizia, convinzione*. Torino: Effatà.
- Brezzi F. (2014). *Piccolo manuale di etica contemporanea*. Roma: Donzelli.
- Bruni L. (2010). *Reciprocità e gratuità dentro al mercato* In Aggiornamenti sociali 01, 38-44
- Buber M. (2013). Sentieri in utopia. In M. Marchetto (Ed.), *Buber. La vita come dialogo*. Brescia: La Scuola.
- Ceruti M. (2020). *Sulla stessa barca*, Biella: Edizioni Qiqajon.
- D'Arcas F.G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- Frayne, D. (2015). *The Refusal of Work: The Theory and Practice of Resistance to Work*. London: Zed Books.
- Ellerani P. (2019). Tra «formale» e «informale»: il capability approach come generatore di valore. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e Capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani P. (2017). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10 (2), 129-145.
- Francesco (2015). *Laudato si*, Milano: Piemme.
- Francesco (2015a), *Discorso del Santo Padre in occasione del Workshop «Modern Slavery*

8 In linea con l'impulso importante dato dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella che, nel discorso di insediamento per il secondo mandato, ha esortato il governo a rilanciare l'economia all'insegna della sostenibilità e dell'innovazione, nell'ambito della transizione ecologica e digitale e a porre le basi di una stagione nuova di crescita sostenibile del nostro Paese e dell'Europa.

- and *Climate Change: the Commitment of the Cities*, 21/07/2015. In <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2015/07/21/0586/01266.pdf>.
- Francesco (2020). *Fratelli tutti, lettera Enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Roma: Edizioni San Paolo.
- Gennari M. (2012). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Gorz, A. (1989). *Critique of economic reason*. London; New York: Verso.
- Giuliodori C. (2016). Un'enciclica per abitare insieme la casa comune. In Giuliodori C., Malavasi P. (Eds.). *Ecologia integrale. Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Higuchi, A. (2014). The Mechanisms of Social Exclusion in Modern Society: The Dilemma of Active Labor Market Policy. *International Journal of Japanese Sociology*, 23, 1, Mach 2014, 110-124.
- Indelicato R. (2014). Rapporto uomo-natura in Romano Guardini. *Annali del Dipartimento Ionico*, II. Pubblicato su [www.annalidipartimentoionico.org](http://www.annalidipartimentoionico.org), in data 31 Dicembre 2014.
- Indelicato R. (2020). La cura dell'ambiente come categoria pedagogica. *Per la filosofia. Filosofia e insegnamento*, XXXVII, 109/110, 201-209.
- Lessmann O., Rauschmayer F. (Eds.) (2013). *The Capability Approach and Sustainability*, London: Routledge.
- Malavasi P. (2002). Risorse umane, globalizzazione e progetto pedagogico. In C. Baroncelli (Ed.), *Abitare la terra. Un progetto educativo verso la sostenibilità* (pp. 18-21). Rovato: Cogeme.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcone V.M. (2019). Sostenibilità transizionali per il diritto ad un lavoro dignitoso. In G. Alessandrini (Ed.) *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli
- Marcone V.M. (2021). Ripensare contesti educativi capacitanti per promuovere lo sviluppo sostenibile. *Formazione & Insegnamento*, 1, 199-209.
- Margiotta U. (2012). Dal Welfare al Learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (Ed.) *La formazione al centro dello sviluppo umano*, Milano: Giuffrè Editore.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (1988). La relazione antropo-bio-cosmica. In M. Ceruti, L. Laszlo (Eds.), *Physis: abitare la terra*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2012). *La via per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin (2020). *Le 15 lezioni del Corona virus. Cambiamo strada*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Noddings N. (2003). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Oakland, CA: University of California Press.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OCSE (2019). *Strengthening Active Labour Market Policies in Italy. Connecting people with jobs*, Paris: OCSE publishing
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Ranci C. (2002). Fenomenologia della vulnerabilità sociale. *Rassegna italiana di sociologia*, n.4/2002.
- Remotti F. (1996), *Contro l'identità*. Bari: Laterza.
- Rueda D. (2015). The State of the Welfare State. Unemployment, Labor Market Policy, and Inequality in the Age of Workfare. *Comparative Politics*. April 2015
- Saraceno, C. (2015). *Il lavoro non basta*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Sen A.K. (1999), *Development As Freedom*. Oxford University Press.
- Sen A.K. (2010), *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Thorén, KH (2008). *Activation Policy in Action: A Street-Level Study of Social Assistance in the Swedish Welfare State*. Växjö, SE: Växjö University Press.
- Todorov T. (2009), *La Peur des barbares: Au-delà du choc des civilisations*. Paris: LGF.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Van Berkel, R., & Borghi, V. (2008). Review Article: The Governance of Activation. *Social Policy and Society*, 7(3), 393-402.
- Vischi A. (2017). Pedagogia dell'impresa, formazione umana, responsabilità sociale. In G. Alessandrini (Ed.) *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

- Zamagni S. (2006). *L'economia come se la persona contasse: verso una teoria economica relazionale*. Forlì: AICCON.
- Zamagni, S. (2011a). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.
- Zamagni, S. (2011b). Lavoro, disoccupazione, economia civile in *Quaderni di Economia del Lavoro*, vol. 2011/94, issue 94, 29-47.
- Zamagni S. (2020a). Educare con l'ausilio dell'economia: perché e come. *MeTis*, 10(2), 39-56.
- Zamagni S. (2020b). Ecologia integrale come chiave di volta. In Fondazione Lombardia per l'Ambiente (Ed.). *Sviluppo umano e ambiente. La ricerca di un'etica condivisa dopo l'enciclica Laudato si. Atti del convegno* (pp.17-31). FLA: Milano.